

843/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 93/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/93/)

## **VIIHTYMINEN KOULUSSA**

**Koulun käytännöt kouluviihtyvyyden selittäjinä**

**Kaisu Tauriainen  
Heino Holappa**

**Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien  
aikuiskoulutus  
Kevät 1997**

## TIIVISTELMÄ

Kaisu Tauriainen, Heino Holappa.

VIIHTYMINEN KOULUSSA. Koulun käytännöt kouluviihtyvyyden selittäjinä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kevät 1997.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden viihtymistä ala- ja yläasteen kouluissa. Pääongelmana on tavoittaa oppilaiden koulussa kokemat kouluviihtyvyyteen vaikuttavat keskeiset tekijät. Lisäksi selvitetään koulunkäynnin mielekkyyttä ja oppilaiden tyytyväisyyttä koulujensa toimintaan. Ala- ja yläasteen välillä tehdään myös vertailua. Pääpaino on koulussa tapahtuvan toiminnan tarkastelussa. Tutkimus tehtiin Vanhan Vaasan ala-asteella ja Haapaveden yläasteella syksyllä 1996, kohteena olivat viides- ja yhdeksäsluokkalaiset. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja tiedonhankinnassa käytettiin eläytymismenetelmää ja teemahaastattelua. Eläytymistehtävien vastauksia on yhteensä 49 ja haastatteluja 12. Teoreettinen viitekehys on rakennettu kouluviihtyvyyttä ja koulunkäynnin mielekkyyttä tarkastelevien tutkimuksien ja teorioiden pohjalta. Koulutyytyväisyyden määrittelyssä lähtökohtana ovat työtyytyväisyyttä koskevat teoreettiset näkemykset.

Tutkimustulosten mukaan koulussa viihtymiseen vaikuttavat eniten kaverit, opettaja ja oppituntien sujuminen. Yläasteella viihtymiseen positiivisesti vaikuttavia uudistuksia ovat olleet valinnaisuuden lisääminen ja jaksojärjestelmään siirtyminen. Ala-asteen oppilaat korostivat oppimisympäristön merkitystä enemmän kuin yläasteen oppilaat. Ala-asteella viihdytään paremmin kuin yläasteella. Selityksenä siihen yläasteen oppilaat esittivät koulun alkutaipaleen uutuuden intoa, koulunkäynnin helppoutta ja osin opettaja-oppilassuhdetta. Oppilaat olivat melko tyytyväisiä kouluihinsa, nuoremmat eivät osanneet esittää juuri mitään kritiikkiä. Yhdeksäsluokkalaiset toivat esille haluavansa vaihtoehtoja, eriyttämistä ja läheisempää suhdetta opettajaan.

Haastattelemamme yhdeksäsluokkalaiset korostivat muuttunutta suhdettaan koulunkäyntiin, se koettiin mielekkäämmäksi kuin muutamana aiempänä vuonna. Viidesluokkalaiset viihtyivät vielä hyvin koulussa. Väliin jäävien vuosien tarkastelu jatkotutkimuksena voisi paljastaa jotakin uutta viihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksemme yläasteen oppilaiden mukaan levottomimmat kouluvuodet ovat juuri siinä välillä.

*Hakusanat: kouluviihtyvyys, mielekkyys ja tyytyväisyys.*

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	
2. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	3
3. KOULUYHTEISÖ TYÖ- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ.....	17
3.1. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona .....	18
3.2. Koulu sosiaalisena organisaationa .....	18
3.3. Koulu sosiaalisena työyhteisönä .....	19
3.4. Tutkimuksemme koulut .....	20
4. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....	24
4.1. Kouluviihtyvyys .....	24
4.2. Koulunkäynnin mielekkyys.....	29
4.3. Koulutyytyväisyys.....	32
4.4. Kouluallergia .....	34
5. TUTKIMUSONGELMAT .....	36
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	38
6.1. Tutkimuksen metodologinen viitekehys.....	38
6.2. Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	42
6.3. Tutkimusmenetelmät.....	45
6.4. Aineiston analyysi .....	50
6.5. Tapaustutkimuksen luotettavuuden osoittaminen.....	52
7. TULOKSET .....	55
7.1. Tutkimustulokset ala-asteen osalta .....	55
7.1.1. Kouluviihtyvyys .....	55

7.1.1.1. Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.....	57
7.1.2. Mielekkyys .....	62
7.1.3. Tyytyväisyys .....	64
7.1.4. Muutokset ala-asteen aikana .....	67
7.2. Tutkimustulokset yläasteen osalta .....	68
7.2.1. Kouluviihtyvyys .....	68
7.2.1.1. Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.....	69
7.2.2. Mielekkyys .....	78
7.2.3. Tyytyväisyys.....	81
7.2.4. Muutokset peruskoulun aikana.....	83
7.3. Ala- ja yläasteen tulosten vertailua .....	85
7.3.1. Kouluviihtyvyys .....	85
7.3.1.1. Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.....	86
7.3.2. Mielekkyys .....	88
7.3.3. Tyytyväisyys.....	89
7.3.4. Muutokset peruskoulun aikana.....	90
8. POHDINTA.....	92
LÄHDELUETTELO.....	98
LIITTEET	

## 1. JOHDANTO

Suomalaista koulumaailmaa kohahdutti WHO-Koululaistutkimus, joka koottiin 22 Euroopan maassa ja Kanadassa lukuvuonna 1993/1994. Tutkimuksen mukaan suomalaislapset viihtyvät koulussa kansainvälisesti vertaillen erittäin heikosti. Kyselyn perusteella vain reilu kolmannes suomalaispojista ja vähän yli puolet suomalaistytöistä ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä. Viihtyminen koulussa oli Suomea harvinaisempaa vain Venäjällä, Pietarin alueella. Suomalaislapset eivät kuitenkaan pitäneet koulunkäyntiään erityisen raskaana tai ankaraan. Kiusaaminen ei ollut myöskään erityisen yleistä. Ongelma näyttää olevan emotionaalisen puolella, koulun tunneilmastossa, oppilaan subjektiivisesti kokemana viihtymättömyytensä.

Asiaa on pohdittu myös julkisuudessa. Yksi syy on löydetty suomalaisesta kommunikointikulttuurista, jossa kielteiset asiat tuodaan korostetusti esiin samalla kun myönteisen palautteen ja kiitoksen antamisessa kitsastellaan. Kärjistäen voidaankin väittää, että tutkittiinpa viihtymistä koulussa, kotona, työssä, kirkossa, missä tahansa, niin suomalaiset ovat aina tyytymättömiä. Lapsista vanhuksiin.

Saksalaista koulua tutkailemassa käyneiden kollegoiden mielestä koulut näyttivät heidän silmissään kovin perinteisiltä ja vanhakantaisilta. Omat kokemuksemme englantilaisista kouluista omat samansuuntaiset. Mutta tutkimuksen mukaan siellä viihdytään paremmin kuin suomalaisessa koulussa.

Opettajat ovat eri mieltä WHO-tutkimuksen kanssa, vain kolme prosenttia uskoo lasten viihtyvän koulussa hyvin huonosti. Opettajina voimme itsekkin sanoa, että tavoitteenamme ei ole pelkästään se, että oppilaat viihtyvät koulussa. Me pyrimme motivoivaan, kiinnostavaan ja monipuoliseen opetukseen. Emme kilpaile Prätkä-hiirten tai moottorisahamurhaajien kanssa.

Asia kiinnostaa meitä. Päätimme haastatella omien koulujemme, ala- ja yläasteen oppilaita. Tutkimuksessamme pyrimme kartoittamaan Vanhan Vaasan ala-asteen viidennen luokan ja Haapaveden yläasteen yhdeksännen luokan oppilaiden viihtyvyykokemuksia heidän itsensä kokemana. Kartoitamme oppilaidemme mielipiteitä, käsityksiä kouluviihtyvyydestä, koulunkäynnin mielekkyydestä ja koulutyytyväisyydestä. Lisäksi selvitämme koulussa viihtymisessä tapahtuneita muutoksia peruskoulun aikana.

Tällä koulun arkea kuvaavalla, oppilaiden kokemusmaailmaa tutkailevalla tutkimuksellamme pyrimme löytämään vastauksen kysymykseen: Mitkä ovat kouluviihtyvyyteen vaikuttavat keskeiset tekijät oppilaiden kokemana? On paikallaan kysellä oppilaiden mielipiteitä koulunpidosta. Ehkäpä sieltä löytyy uusia ajatuksia niin koulun käytäntöjen järjestämiseen kuin uusiin opetussuunnitelmiinkin. Rajaamme tutkimuksemme koulun jokapäiväisiin toimintoihin.

Lähtökohtina tutkimuksessamme on kuusi pääosin suomalaista koulua käsittelevää tutkimusta vuosilta 1977 - 1996. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusote on hermeneuttis-fenomenologinen. Tiedonhankintamenetelminä käytämme eläytymistehtävää ja teemahaastattelua. Eläytymistehtävään osallistui 49 oppilasta ja haastateltavia oli 12. Oma opettajakokemuksemme auttaa meitä arvioimaan haastattelutulosten vastaavuutta koulun arkeen. Uskomme saavamme näillä menetelmillä luotettavaa tietoa oppilaittemme käsityksistä koulunkäynnistä.

## 2. AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA

Valitsimme tutkimuksemme taustaksi ajankohtaisen WHO-tutkimuksen sekä muita keskeisiä kouluviihtyvyyttä koskevia tutkimuksia. Esittelemme tutkimuksia kronologisessa järjestyksessä; Kari (1977), Vepsäläinen (1980), Linnakylä (1993a), Kannaksen toimittama WHO-tutkimus (1995), Pirttiniemi (1996). Lisäksi mukana on Olkinuoran (1983) oppimisen mielekkyyttä käsittelevä tutkimus.

**Karin (1977)** tutkimuksessa Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli on tutkittu suomalaisten nuorten kouluviihtyvyyttä ja erityisesti opettajan vaikutusta nuorten viihtymiseen koulussa. 1970-luvulla kouluviihtyvyyden ja opettajan roolin on ajateltu olevan voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Karin tutkimuksen mukaan tärkeimpiä koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä olivat suurin piirtein tasavahvoina opettaja, oppilas itse ja koulutoverit. Koulumatkan, koulutilojen ja kodin merkitys vaikuttivat kouluviihtyvyyteen vain vähäisesti. Viihtyvyys on keskimäärin ollut kohtalaisen hyvää koko oppivelvollisuuskoulun ajan. Alaluokilla on viihdytty parhaiten ja vähiten seitsemännellä luokalla. Tytöt ovat viihtyneet keskimäärin paremmin kuin pojat, pojatkin kohtalaisesti yleensä kaikilla luokkatasoilla. (Kari 1977, 43.)

Luokanopettaja on ollut kaikki kaikessa ensimmäisillä luokilla. Vielä neljännellä luokalla luokanopettajan merkitys on ollut tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Tämän jälkeen koulutoverit ja ystävyysuhteet vaikuttavat olennaisesti kouluviihtyvyyteen. Murrosiässä seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla oma minäkuva astuu voimakkaasti mukaan kouluviihtyvyyttä selittävänä tekijänä. Kari tutki myös koulun yleisen ilmapiirin merkitystä koulussa viihtymiseen. Hänen mukaansa kouluviihtyvyyttä selitti eniten koulussa vallitseva lämmin, iloinen ja turvallinen ilmapiiri. (Kari 1977, 44, 65.)

Karin tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyyttä lisää opettajan kyky pitää kuria ja järjestystä. Myös opettajan hyvä opetustaito parantaa koulussa viihtymistä. Hyvän opetustaidon kritee-

reistä selvimmin kouluviihtymistä lisäsivät opettajan puheen ja opetuksen selkeys, opetuksen kiinnostavuus sekä opettajan mielikuviutus ja kekseliäisyys. Kari onkin esittänyt yhdeksiksi oppilaiden kouluviihtymisen vähenemiseen ylemmillä luokilla meidän opettajankoulutuksemme luonnetta. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa juuri luokanopettajiksi opiskelevalle korostetaan asioita, jotka olennaisesti vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen koulussa. (Kari 1977, 51-53, 57-59.)

Karin tutkimuksesta selviää, että luokanopettajan vaihtuminen koetaan useammin ikävänä kuin miellyttävänä asiana. Niinpä luokanopettajan vaihtuminen luokkatasoilla yhdestä neljään, jolloin oma opettaja on lapselle hyvin tärkeä, ei luultavimmin ole viihtyisyyden kannalta suotavaa. (Kari 1977, 75.)

**Vepsäläisen (1980)** tutkimus Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö selvitti, että kouluviihtymiseen myönteisesti vaikuttavista tekijöistä selvästi tärkeimpiä ovat sosiaaliset syyt, toiset oppilaat ja opettajat. Erityisesti kavereiden tapaaminen on tulosten mukaan tärkeä viihtymistä lisäävä tekijä. Huomattava on, että vaikka kavereiden tapaaminen lisää kouluviihtyvyyttä, sillä ei välttämättä kaikkien kohdalla ole koulunkäyntiä ja oppimista motivoivaa merkitystä. Muiden oppilaiden merkitys koulussa viihtymiselle oli suurempi tytöillä kuin pojilla. (Vepsäläinen 1980, 77.)

Oma menestyminen opinnoissa nähtiin kouluviihtymiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Opetukseen ja oppimiseen liittyvät tekijät, kuten kiinnostavat oppiaineet ja ryhmätyöt lisäsivät koulussa viihtymistä. Työskentelyolosuhteet; työrauha ja hyvä ilmapiiri koulussa sekä työympäristöön liittyvät tekijät, kuten mukava koulurakennus vaikuttavat myös myönteisesti joidenkin oppilaiden viihtymiseen koulussa. (Vepsäläinen 1980, 78.)

Melkein kaikkien oppilaiden mielestä koulunkäynti on heille henkilökohtaisesti tärkeää. Oppimista yleensä painottivat seitsemäsluokkalaiset yhdeksäsluokkalaisia useammin. Yli kolmannes katsoi koulunkäynnin luovan perustan jatko-opinnoille ja ammatille ja vajaa kolmannes arveli koulunkäynnin mahdollistavan työn ja toimeentulon saamisen. Seitsemäsluok-



kalaiset painottivat enemmän työtä ja toimeentuloa, kun taas yhdeksäsluokkalaiset korostivat koulutusta ja ammattia. (Vepsäläinen 1980, 76.)

Vepsäläisen tutkimuksessa selvisi, että melkein puolet oppilaista ei maininnut tietävänsä mitään yleisiä tavoitteita koulunkäynnille. Pojat mainitsivat kuitenkin tavoitteita tyttöjä useammin. Pojista kaksi kolmasosalla oli aina jokin tavoite tiedossa. Vajaa viidennes ei asettanut mitään tavoitteita omalle koulunkäynnilleen, mutta pojat olivat asettaneet taas tavoitteita tyttöjä useammin. Lukioon ja ylioppilaaksi pääsy oli vajaan kolmanneksen tavoite ja jatko-opinnot sekä ammatin saaminen noin viidesosan tavoite. Itsensä kehittämisen tavoite esiintyi vain joka kymmenennellä oppilaalla. (Vepsäläinen 1980, 79.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esille useita eri osatekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimismotivaatioon, opiskeluasenteisiin ja koulussa viihtymiseen. Tutkimuksissa on havaittu myös tekijöitä, jotka vaikuttavat koulussa viihtymättömyyteen. Koulussa viihtymistä vähentäviä tekijöitä on ollut Vepsäläisen tutkimuksen mukaan toiset oppilaat ja opettajat. Kumpaakin perustelua esiintyi vajaalla kolmanneksella oppilaista. Toisten oppilaiden merkitys viihtymistä vähentävänä tekijänä on siten selvästi vähäisempää kuin viihtymiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Luokassa on aina joitakin oppilaita, jotka häiritsevät tunnin kulkua tai joiden kanssa haastateltava ei tule toimeen. Opettajien kohdalla on mainittu yksi tai useampia opettajia, joiden kanssa oppilas ei tule toimeen tai jotka ovat vain hölmöjä. Oppilaiden vaikutus viihtymisen vähenemiseen on suurempi seitsemännellä kuin yhdeksännellä luokalla. (Vepsäläinen 1980, 78.)

Opetukseen ja oppimiseen liittyvät tekijät; tylsät oppitunnit, epämiellyttävät oppiaineet ja vaikeat kokeet vaikuttavat viihtymistä vähentävästi melkein kolmanneksella oppilaista. Viihtymistä vähensi myös työskentelyolosuhteet, kuten ankara kuri ja työrauhan puuttuminen. Näiden merkitys viihtymistä vähentävänä tekijänä on siten suurempi kuin sen lisääjänä. Työympäristöön liittyvät tekijät, kuten koulun ulkomuoto ja huonot pulpetit vaikuttavat viihtymiseen kielteisesti enemmän vanhemmilla oppilailla, tosin heilläkin suhteellisen harvoin. (Vepsäläinen 1980, 78.)

Opiskeluhalua vähentävistä tekijöistä oli mainittu opettaja ja opetus vajaalla kolmanneksella oppilaista. Muita opiskeluhalua vähentäviä tekijöitä olivat asiaan itseensä liittyvät tekijät, aiheen tylsyys tai ikävyys ja muutamilla oppilailla asian vaikeus ja parilla oppilaalla sen liiallinen helppous. Muina syinä oli mainittu sosiaaliset syyt, kuten laiskuus, sekä muuhun koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä; liian pitkät päivät ja kokeiden suuri määrä. Opiskeluhalua vähensivät myös omat epäonnistumiset. Omat epäonnistumiset vaikuttivat vain harvojen oppilaiden kohdalla kielteisesti koulussa viihtymiseen. Pojille sillä oli tyttöjä useammin kielteinen merkitys. (Vepsäläinen 1980, 80.)

**Linnakylän (1993a)** tutkimus Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi on osa kansainvälistä lukutaitotutkimusta (IEA Study of Reading Literacy), jossa suomalaisten koulua verrataan pohjoismaiseen, länsieurooppalaiseen, itäeurooppalaiseen ja amerikkalaiseen kouluun. Linnakylän mukaan yleinen kouluviihtyvyys oli Suomessa verrattain heikkoa. Koulukielteisyys oli yleisempää kuin muissa maissa. Oppilaiden suhde opettajiin oli vertailumaiden kielteisin. Suomalainen koulu poikkesi näiltä osin elämänlaadultaan muista pohjoismaisista ja amerikkalaisista kouluista selvästi. Sen sijaan Itä- ja Länsi -Euroopan kouluissa viihdyttiin yhtä heikosti kuin Suomessa. (Linnakylä 1993a, 39,54.)

Linnakylä havaitsi, että useimmilla suomalaisilla oppilailla oli erityisen selvä käsitys koulussa työskentelemisestä ja siitä, miten koulussa menestytään. Suomalaiset nuoret arvioivat koulunsa muiden maiden nuoriin verrattuna erittäin myönteiseksi toverisuhteiden sekä oman sosiaalisen kasvun kannalta. Myös suhde opettajiin kouluviihtymisen selittäjänä osoittautui hyvin merkitykselliseksi. Opettajiin luottamuksellisesti suhtautuvat oppilaat viihtyivät koulussa selvästi muita paremmin. Yleistä viihtyvyyttä selittivät toverisuhteiden lisäksi oppilaan kokema arvostus luokassa sekä tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksista. (Linnakylä 1993a, 54.)

Oppilaan omilla jatkokoulutus suunnitelmissa, jotka useimmiten heijastavat sekä oppilaan yleistä koulumenestystä että hänen koulutustavoitteitaan oli voimakkain vaikutus kouluviih-

tyvyyteen. Selvät yhteydet kouluviihtyvyyteen oli myös koulumenestystä selvästi selittävällä hyvällä lukutaidolla ja sukupuolella. (Linnakylä 1993a, 54.)

**Kansainvälisessä Maailman Terveysjärjestön koordinoimassa WHO-Koululaistutkimuksessa** selvitettiin lukuvuonna 1993/1994 eri maiden lasten ja nuorten koulussa viihtymistä useiden erilaisten kysymysten avulla. Aineisto koottiin 22 Euroopan maassa ja Kanadassa. Tutkimukseen osallistuivat Suomessa peruskoulun 5., 7. ja 9. luokkien oppilaat. Tutkimuksen hypoteesina oli, että viihtyisä, myönteisesti vetovoimainen sekä oppilaiden tarpeita kunnioittava ja huomioiva koulu on myös terveyttä edistävä koulu. Tutkimus toteutettiin Suomen osalta Jyväskylän yliopistossa apulaisprofessori Lasse Kannaksen johdolla. Opetushallituksen julkaiseman tutkimuksen nimi on Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys.

Kansainvälisen WHO-Koululaistutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tutkimustietoa koulun terveyden ja terveystkasvatuksen kehittämiseksi. Projektin tarkoitus oli myös tuottaa käytännön tietoa erityisesti koulujen opettajille, terveydenhoitajille, oppilashuollosta vastaaville, koulu- ja terveysviranomaisille, päätöksentekijöille ja oppilaiden vanhemmille. (Kannas 1995, 12.)

Esittelemme laajimmin juuri WHO-Koululaistutkimusta, sillä juuri tämä tutkimus sai meidät pohtimaan oppilaittemme hyvinvointia ja viihtymistä kouluissamme. Koska meidän oma tutkimuksemme käsittelee oppilaiden viihtymistä koulussa heidän itsensä kokemana, lähestymme tutkimusta lähinnä seuraavista näkökulmista: Yleiskuva kansainvälisesti ja yleiskuva suomalaisten koululaisten kokemasta kouluviihtyvyydestä. Suomalaisten lasten ja nuorten koulunkäyntiasenteet, koulumenestys, koulutusorientaatio, koulutyön kuormittavuus ja heidän vaikutusmahdollisuutensa koulutyössä. Lisäksi selvitämme kuinka turvallisena paikkana oppilaat pitävät koulua, esimerkiksi heidän kokemuksiaan koulukiusaamisesta.

WHO-Koululaistutkimuksessa valtaosa lähes kaikkien vertailumaiden 11 - 15 -vuotiaista nuorista piti koulunkäynnistä melko paljon tai hyvin paljon. Koulunkäyntiin suhtautumisessa ilmeni huomattavia maiden välisiä eroja erityisesti pojilla. Suomalaiset tytöt sijoituivat maiden välisessä vertailussa hieman keskivälin alapuolelle, mutta suomalaiset pojat suhtautuivat

koulunkäyntiin kansainvälisesti verrattuna selvästi keskimääräistä kielteisemmin. Ainoastaan Israelissa koulunkäyntiin positiivisesti suhtautuvien poikien osuus oli pienempi kuin Suomessa. Eniten koulunkäyntiin myönteisesti suhtautuvia nuoria oli Grönlannissa, Latviassa, Saksassa, Norjassa, Puolassa, Tanskassa, Kanadassa ja Ruotsissa. (Kannas, Välimaa, Liinamao & Tynjälä 1995, 133-134.)

Kansainvälisessä WHO-Koululaistutkimuksessa kysyttiin pidätkö koulunkäynnistä asteikolla hyvin paljon, melko paljon, ei kovin paljon ja ei lainkaan. Kaikkia vertailumaita yhdisti se, että nuorin ikäryhmä piti koulunkäynnistä eniten. Suomalaiset tytöt viihtyivät koulussa monilla eri indikaattoreilla mitattuna paremmin kuin pojat. Maiden keskinäisessä vertailussa suurimmat sukupuolten väliset erot koulunkäynnistä pitämisessä kaikissa ikäryhmissä olivatkin juuri Suomessa. Sukupuolten väliset erot eivät olleet kuitenkaan kaikissa maissa yhtä selvät kuin Suomessa tai ne olivat jopa päinvastaiset. Esimerkiksi Grönlannissa pojat pitivät koulunkäynnistä kaikissa ikäryhmissä hiukan yleisemmin kuin tytöt. Myös latvialaiset ja venäläiset 15-vuotiaat pojat pitivät koulunkäynnistä enemmän kuin samanikäiset tytöt. Sukupuolten väliset erot koulunkäynnistä pitämisessä olivat erittäin vähäisiä Tanskassa ja Norjassa, kun tarkasteltiin ikäryhmiä erikseen. (Kannas ym. 1995, 133-134.)

Koulussamme on kiva olla -väittämällä pyrittiin saamaan palautetta koulussa viihtymisestä. Tähän väittämään nuoret vastasivat kriittisemmin kuin edelliseen koulunkäynnistä pitämisestä mitanneeseen väittämään. Nuorten mielipiteiden erot eri maiden välillä olivat suuremmat kuin edellisessä väittämässä. Valtaosassa tutkimusmaita tytöt vastasivat poikia useammin, että heidän koulussaan on kiva olla. Kansainvälisesti mitattuna suomalaisnuorten viihtyminen koulussa tämän indikaattorin avulla näytti melko harvinaiselta erityisesti poikien keskuudessa. Noin puolet suomalaistyöistä, mutta vain kolmasosa pojista valitsi koulussamme on kiva olla -väittämän. Koulunsa kivaksi kokeminen oli poikien keskuudessa harvinaista myös Israelissa, Puolassa, Slovakiassa ja Venäjällä Pietarin alueella. Yleisimmin kouluun kivana paikkana pitivät Saksan, Belgian flaaminkielisen alueen sekä Norjan ja Ruotsin nuoret. (Kannas ym. 1995, 134.)

Mitä vanhempia nuoret olivat, sitä harvemmin koulussa viihdyttiin kaikissa maissa. Sukupuolten väliset erot olivat vanhimmassa ikäryhmässä suuret erityisesti Suomessa. Suomalai-

sista tytöistä 51 % piti kouluun kivana paikkana ja pojista vain 34 %. Myös Pohjois-Irlannissa, Virossa, Puolassa ja Israelissa tytöt viihtyivät koulussaan poikia selvästi paremmin. Tanskassa, Grönlannissa ja Walesissa sukupuolten väliset erot omassa koulussa viihtymisessä olivat pieniä. Venäjällä Pietarin alueella 15-vuotiaista pojista vain 20% piti kouluun kivana paikkana ja tytöistä ainoastaan 15 %. (Kannas ym. 1995, 134-135.)

Seuraavaksi *suomalaisten* nuorten kokemuksia WHO-Koululaistutkimustulosten perusteella (Liinamo & Kannas 1995): Yleiskuva kouluviihtyvyydestä riippuu siitä, minkä indikaattorin mukaan sitä tarkastellaan. Keväällä 1994 melkein kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä ainakin melko paljon. Keskimäärin 40 % nuorista ilmoitti, että koulussa oli kiva olla. Kolmasosa nuorista ilmoitti kuitenkin pitävänsä koulunkäyntiä tylsänä. Positiivisemmän kuvan viihtymisestä antoivat oppilaiden kokemukset suhteistaan luokkatovereihinsa. Keskimäärin kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että oman luokan oppilaat viihtyivät aina tai useimmiten hyvin yhdessä, mutta 7.-luokkalaiset eivät viihtyneet luokkansa oppilaiden kanssa yhtä useasti kuin 5.- tai 9.-luokkalaiset, mikä selittynee koulun vaihtumisesta ja luokkahengen puuttumisesta vielä tässä vaiheessa (Välimaa 1995). Toisaalta vain noin joka kolmas oppilas piti kouluansa viihtyisänä ja alle 30 % oppilaista piti koulunsa pihaa viihtyisänä. Tytöt ilmoittivat viihtyvänsä koulussa huomattavasti poikia paremmin ja nuoremmat oppilaat viihtyivät paremmin kuin vanhemmat. Ala-asteen oppilaat arvioivat koulunsa ja koulupihansa selvästi useammin viihtyisäksi kuin yläasteen oppilaat. Yläasteen oppilaat kokivat koulupihansa viihtyisäksi vain harvoin. (Liinamo & Kannas 1995, 110-111.)

WHO-Koululaistutkimuksen 1993/1994 mukaan oppilaat arvostavat oppimista, mutta oppitunteja kritisoidaan. Tulosten mukaan oppilaat olivat hyvin yleisesti sitä mieltä, että koulunkäynti on hyödyllistä ja että koulussa oppii paljon. Neljä viidesosan mielestä koulussa oppii paljon hyödyllisiä asioita ja noin kolme neljäsosaa ilmoitti oppivansa paljon koulussa. Nuoremmat oppilaat olivat mielipiteissään vanhempia oppilaita positiivisempia. Tytöt pitivät koulua hyödyllisempänä kuin pojat, joskin sukupuolten väliset erot pienenevät vanhimpaan ikäryhmään siirryttäessä. Koulunkäynti oli ajantuhlausta vain noin seitsemännen tytön ja joka neljännen pojan mielestä. Nämä kysymykset ilmentävät koulunkäynnin arvostusta ja

tulokset osoittavat selvästi, että nuoret arvostavat koulutusta. (Liinamo & Kannas 1995, 112-113.)

Onnistumisen ja pärjäämisen kokemukset luovat mahdollisuuksia itsetunnon ja identiteetin rakentamiselle. Jokaisen lapsen oikeus on saada kokea koulussa onnistumisen tuottamaa tyydytystä. Koulun monipuolisuuden tulee taata, että jokainen oppilas menestyy hyvin josakin. Opinnoissa menestyminen lisää ja ylläpitää innostusta ja oppimishalua. (Liinamo & Kannas 1995, 114.) Myös Linnakylän (1993a) mukaan Kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa selvisi, että yleistä kouluviihtyvyyttä selittivät oppilaan kokema arvostus luokassa sekä tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksista. Lisäksi selvät yhteydet viihtyvyyteen oli myös koulumenestystä selittävällä hyvällä lukutaidolla. (Linnakylä 1993a, 54.)

WHO-Koululaistutkimuksen mukaan noin puolet oppilaista ilmoitti pärjäävänsä hyvin koulussa. Hyvin pärjäävien poikien osuus pieneni vanhempiin ikäryhmiin siirryttäessä, mutta tytöillä kokemukset hyvästä menestymisestä yleistyivät iän mukana. 15-vuotiaat tytöt kokivat pärjäävänsä koulussa ikäisiään poikia paremmin. Noin puolet oppilaista arvioi omaa koulumenestystään oikein hyvänä luokkatovereihinsa verrattuna ja hyvänä opettajansa arvioimana. Suurin osa oppilaista ilmoitti tietävänsä, mitä asioita osasi tehdä hyvin koulussa. Lähes kolme neljäsosalle oppilaista hyvät arvosanat olivat tärkeitä. Ala-asteen pojille arvosanat olivat useammin tärkeitä kuin yläasteen pojille. Tytöillä hyvien arvosanojen merkitys korostui kouluvuosien myötä. Ala-asteella hyvät arvosanat olivat pojille selvästi useammin tärkeitä kuin tytöille, mutta sukupuolten väliset erot pienenivät yläasteella. (Liinamo & Kannas 1995, 114-115.)

Linnakylän (1993a, 54) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaan omilla jatkokoulutus suunnitelmissa, jotka useimmiten heijastavat sekä oppilaan yleistä koulumenestystä että hänen koulutustavoitteitaan oli yhteys kouluviihtyvyyteen.

Myös WHO-Koulututkimuksessa tiedusteltiin oppilaiden koulutus suunnitelmia peruskoulun jälkeen. Suurin osa nuorista aikoi jatkaa joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Tytöt olivat jo ala-asteesta asti kiinnostuneempia lukio-opiskelusta, ja kouluvuosien myötä kiinnostus kasvoi. Ammatillinen koulutus kiinnosti kaikilla luokkatasoilla enemmän poikia kuin

tyttöjä. Peruskoulun jälkeisistä suunnitelmistaan epävarmojen oppilaiden määrä väheni selvästi peruskoulun loppua kohti. (Liinamo & Kannas 1995, 116.)

WHO-Koululaistutkimuksessa kysyttiin oppilaiden käsityksiä koulunkäynnin kuormittavuudesta. Tulosten mukaan lievä rasittuneisuuden tunne oli nuorilla melko tavallista, mutta voimakas rasittuminen sen sijaan harvinaista. Mitä ylemmällä luokalla oppilaat olivat, sitä rasittavampana koulunkäynti miellettiin. Pojat rasituivat tyttöjä useammin. Opettajien ja vanhempien korkeat suoritusodotukset saattavat kuormittaa oppilasta. Kokemukset vanhempien ja opettajien liiallisista odotuksista yleistyivät iän mukana. Pojat pitivät tyttöjä useammin odotuspaineita liian suurina. Keskimäärin 10 % ilmoitti kokeiden, opettajien, kiireen ja liiallisen työmäärän rasittaneen heitä lukuvuoden 1993/1994 aikana erittäin paljon. Erityisesti pojat pitivät yllättävän yleisesti opettajia rasittumisen syynä. Tytöt pitivät poikia useammin kiireisyyttä rasittavana. Vain muutama prosentti oppilaista ilmoitti opiskeltavien asioiden vaikeuden rasittaneen heitä erityisen paljon. Oppilaiden väliset suhteet sanottiin vain harvoin koulutyön rasittavuuden syyksi. (Liinamo & Kannas 1995, 116-119.)

Liinamon ja Kannaksen (1995) mukaan sosiaalinen aktiivisuus ja yksilön vaikutus- ja hallintamahdollisuudet ovat osoittautuneet tärkeiksi henkistä hyvinvointia, toimintakykyä ja terveyttä suojaaviksi tekijöiksi. WHO-Koululaistutkimuksessa kysyttiin oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista koulussa. Tulosten mukaan oppilaat eivät pidä vaikutusmahdollisuuksiaan koulussa kovinkaan suurina. Ala-asteen oppilaat arvelivat vaikutusmahdollisuutensa selvästi paremmiksi kuin yläasteen oppilaat. Kasvun ja itsenäistymisen myötä lisääntyvä vaikuttamisen tarve ei näytä toteutuvan nuorten mielestä. Tästä huolimatta noin 50 % oppilaista piti koulunsa sääntöjä oikeudenmukaisina. Keskimäärin 40 % oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat kohtelivat heitä oikeudenmukaisesti. Kokemukset kohtelun oikeudenmukaisuudesta vähenivät iän myötä. Ala-asteella tytöt pitivät kohtelua poikia yleisemmin oikeudenmukaisena. Vanhimmassa ikäryhmässä tytöt suhtautuivat kohtelun oikeudenmukaisuuteen poikia kriittisemmin. (Liinamo & Kannas 1995, 119-122.)

WHO-Koulututkimuksessa 1993/1994 oppilaita pyydettiin arvioimaan myös omasta käyttäytymisestään johtuvien vaikeuksien ilmenemistä koulussa kuluneen lukuvuoden aikana. 27 % nuorista ilmoitti vaikeuksia ilmenneen koulusta myöhästelemisen takia. Noin 25 % nuo-

rista ilmoitti sääntöjen rikkomisen syyksi vaikeuksiin. Seuraavaksi yleisin ongelma oli aiheutunut koulupinnauksesta. Tappelut, tavaroiden tai paikkojen rikkomiset tai muut rikkeet olivat vaikeuksien syynä harvemmin. Pojilla oli ollut vaikeuksia tyttöjä useammin. Ikäryhmien välillä ilmeni eroja tappeluissa, koulussa myöhästelyissä ja pinnauksessa siten, että tappelut olivat sitä yleisempiä, mitä nuoremmista oppilaista oli kyse kun taas myöhästelyt ja pinnaaminen yleistyivät selvästi iän myötä. (Linamo & Kannas 1995, 124.)

WHO-Koululaistutkimuksessa koululaisilta kysyttiin, kuinka usein oppilaita oli kiusattu koulun lukukauden aikana ja kuinka usein he itse olivat osallistuneet toisten oppilaiden kiusaamiseen. Kevätlukukaudella 1994 yli 50 % oppilaista ilmoitti, ettei heitä ollut kiusattu koulussa lainkaan. Viikottain kiusaamisen kohteeksi joutuneita oli noin 10-12 % kahden nuorimman ikäryhmän pojista ja 7-8 % samanikäisistä tytöistä. Kiusattujen määrä pieneni iän myötä. Poikia kiusattiin yleisemmin kuin tyttöjä. Noin 40 % pojista ja 70 % tytöistä ilmoitti, ettei ollut osallistunut toisten kiusaamiseen ollenkaan koko koulun lukukauden aikana. Noin 10 % pojista ja 1-2 % tytöistä ilmoitti osallistuneensa kiusaamiseen viikottain. Toisten kiusaamisen yleisyydessä ei ilmennyt eroja ikäryhmien välillä, mutta pojat osallistui-  
vat toisten kiusaamiseen tyttöjä yleisemmin. (Linamo & Kannas 1995, 124-126.)

Lukuvuonna 1993/1994 suoritetun WHO-Koululaistutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset viihtyvät useisiin muihin maihin verrattuna huonommin koulussa. Kannaksen ym. (1995) mukaan on perin kummallista, että eräiden tiedollisten oppimistulosten saavuttamisessa me suomalaiset olemme maailman huippuluokkaa, kuten Kansainvälisessä luku-  
taitotutkimuksessa (Linnakylä 1993a) selvisi. Linnakylä (1993a) ihmetteleekin aiheellisesti omien tutkimustulostensa perusteella, onko Suomessa luotu vaativa mutta ikävä koulun oppimisympäristö. Kannaksen ym. (1995) mielestä viihtymättömyyden syitä ja maiden väli-  
siä eroja on vaikea tulkita näiden kuvailevien analyysien perusteella. Heidän mukaansa jotain perustavan erilaista täytyy kuitenkin löytyä koulukulttuuristamme. Sellaista, joka vähentää kouluviihtyvyyttä. Onko koulumme koulunpidon perinne enemmän itävaikutteinen, autori-  
taarinen ja aikuiskeskeinen verrattuna länsieurooppalaiseen oppilaskeskeisempään traditi-  
oon? He pohtivat. Ja he jatkavat: suomalaisen koulunpidon eetosta ei voida pitää pohjois-  
maisena, sillä ruotsalaiset, norjalaiset ja tanskalaiset oppilaat näyttivät kokevan koulun-



käynnin huomattavasti myönteisemmin suomalaisiin verrattuna. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 144.)

**Pirttiniemen (1996) kouluviihtyvyyttä selvittänyt tutkimus on ilmeisesti uusin peruskoulun yläasteen oppilaiden koulukokemuksia ja riskitekijöitä selviteltyt tutkimus. Sen tarkoituksena oli oppilaiden arvioimana selvittää, miten koulu selviytyy tehtävässään oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Miten koulu ottaa huomioon oppilaiden koulutuksessa ja elämäntilanteissa esiin tulevat koulutukselliset ja kasvatukselliset haasteet. Tutkimuksen aineisto kerättiin lomakekyselynä huhtikuussa 1995, lomake oli pääosiltaan asennemittari. Suomenkielisiä 9. luokan oppilaita oli otoksessa 1500 ja ruotsinkielisiä 500. Samojen koulujen opinto-ohjaajilta kysyttiin käsityksiä ”riskioppilaista” sekä opinto-ohjauksen ja opetuksen tukipalveluiden toteutuksesta yläasteella.**

Tutkimuksen yleispiirteenä tuli esille aikaisempien tutkimusten kanssa yhteneväinen tulos, että peruskoulun yläaste on enemmän tyttöjen kuin poikien mieleen. Noin 60 % pojista ilmoitti kokeneensa yläasteen ikävänä. Maaseudun ja pienien kaupunkipaikkojen tytöt kokevat yläasteen myönteisemmin. Pojilta tuntuu yläasteella puuttuvan hauskuuskokemukset. Tympäisemiskokemuksia oli yhtä paljon tytöillä ja pojilla paikkakunnasta riippumatta. Koulussa hyvin menestyvät kokivat koulunkäynnin myönteisemmin kuin huonoja arvosanoja saaneet. (Pirttiniemi 1996, 65.)

Pirttiniemen (1996) mukaan valtaosa oppilaista piti opettajien suhtautumista reiluna. Samoin suurin osa koki opettajien parhaan kykynsä mukaan auttaneen heitä. Mutta 40 % pojista suhtautui epäillen opettajien haluun työskennellä heidän parhaakseen. Koulumenestyksellä näyttää olevan vaikutusta myös tähän asiaan. Huonoja arvosanoja saaneet saivat mielestään puutteellista tukea opettajilta. Aikaisemmassa Pirttiniemen (1994) tutkimuksessa arvostettiin vähiten sellaisia opettajia, joilla oli opiskelijoiden huonoksi arvioiman ammattitaidon lisäksi huonot vuorovaikutustaidot ja puutteellinen huumorintaju. Viihtyminen ei näytä olevan kiinni yksinomaan opiskeltavista aineista. Lähes 70 % sekä tytöistä että pojista ilmoitti voineensa opiskella itseään kiinnostavia aineita. Suosikkiaineita olivat kotitalous, käsityö sekä liikunta. (Pirttiniemi 1996, 66.)

Selkeästi yli puolet oppilaista ilmoitti, että heidän kouluissaan oli hyvä yhteishenki. Maaseudun koulujen henki näyttää kuitenkin olevan oleellisesti parempi kuin suurten paikkakuntien koulujen. Oppilaiden mukaan koulun paras asia on hyvät kaverit. Yhteishenkeen kielteisesti vaikuttava tekijä saattaa olla se, ettei oppilaiden mielipiteitä oteta huomioon päivittäisessä koulutyössä. Noin puolet oppilaista oli tätä mieltä. (Pirttiniemi 1996, 67.)

Kiusaamisesta tutkimus antaa samanlaisen kuvan kuin aikaisemmatkin tutkimukset. Vajaat 20 % koululaisista koki tulleen kiusatuksi ainakin joskus, usein kiusatuksi koki 8 %. Pojat ovat kokeneet kiusaamista enemmän kuin tytöt. Pienten paikkakuntien oppilaat kokivat itsensä useammin kiusatuiksi kuin suurten kaupunkien oppilaat. Perheen taloudellisilla ongelmilla on yhteys kiusatuksitulemiskokemuksiin. Myös huonosti liikunnassa menestyneet pojat kokivat itsensä useammin kiusatuiksi. (Pirttiniemi 1996, 68.)

Koulun keskeyttämistä oli harkinnut noin 10 prosenttia oppilaista, näistä puolet vakavissaan. Opinto-ohjaajien mukaan runsaalla prosentilla oppilaista koulunkäynti oli väliaikaisesti keskeytynyt. Keskeyttämisajatuksen syyt jakautuivat kolmeen osaan. Yksi kolmasosa piti syynä koulua, toinen kolmannes kotia ja kolmas kolmannes ”yleistä tympääntymistä” tai ”jaksamista”. Näiden oppilaiden näkemys opettajista oli varauksellinen tai kielteinen. (Pirttiniemi 1996, 68 - 69.)

Tutkimuksen mukaan oppilailla ei näytä olevan mitään erityistä koulua tai opiskelua vastaan, mutta koulutuksen toteutus saa eri kohdissa kritiikkiä. Syitä tulee etsiä koulutuksen toteuttamismuodoista tai nuorten (oppilaiden) ja aikuisten (opettajien) välisistä suhteista. Huonosti yläasteella menestyneet pojat ovat tyytymättömiä opettajiin. Opettaja-oppilas-suhde on suuri haaste koulutuksen laadun kehittämiseksi. Oppimistulokset todennäköisesti paranevat, mikäli nykyistä suurempi osa oppilaista voi kokea koulunsa ja opettajansa myönteisesti. (Pirttiniemi 1996, 72 - 73.)

**Olkinuora (1983)** on tutkinut oppimisen ja opiskelun mielekkyyttä peruskoulun päättövaiheessa. Vaikka hänen työnsä ei suoranaisesti kohdistu kouluviihtyvyyteen, sen esitleminen on aiheellista, koska meidän tutkimuksemme yksi teema on koulunkäynnin mielekkyys. Otimme tuloksista mukaan vain tutkimuksemme kannalta relevantteja kohtia.

Hänen tutkimuksessaan puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastateltiin peruskoulun kahden yläasteen 9. luokan oppilaat kahdesta eri luokasta, yhteensä kuusikymmentä. Haastattelukysymysten vastauksista suoritettiin sisällönanalyysit ja niiden mukaiset kategorisoinnit. Tästä eteenpäin käytettiin kvantitatiivisia tilastomenetelmiä. Yhdistettiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusmenetelmää. (Olkinuora 1983, 53.)

Peruskoulun päättövaiheessa on tyttöjen ja keski- ja ylempien sosiaaliryhmien oppilaiden helpompi tavoittaa koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksia. Selityksenä ovat sukupuolirooleihin ankkuroituvat tekijät sekä alakulttuurit tavoitteineen ja kielenkäytön malleineen. Raskas kieliohjelma suosii tunnollisemmin ahertavia tyttöjä ja kielellisiltä valmiuksiltaan paremmin varustettuja keski- ja ylempien sosiaaliryhmien oppilaita. Keskitetty opetussuunnitelma on johtanut valinnaisuuden vähäisyyteen oppilaan omien intressien ja harrastusten suunnassa. Pitkälle yhdenmukaistettu opetussuunnitelma ei anna käytännössä kaikille yhtäläisiä saavutusmahdollisuuksia, vaan suosii tiettyjä ryhmiä. Opettajien naisvaltaisuus peruskoulussa ja ehkä osaltaan tästä johtuva feminiinisten ominaisuuksien painottuminen siinä ihanneoppilaan roolissa, jota opettajat saattavat suosia kohdellessaan vuorovaikutuksessa oppilaita tietyllä tavoin ja arvioidessaan näiden käyttäytymistä ja suorituksia. (Olkinuora 1983, 142 - 144.)

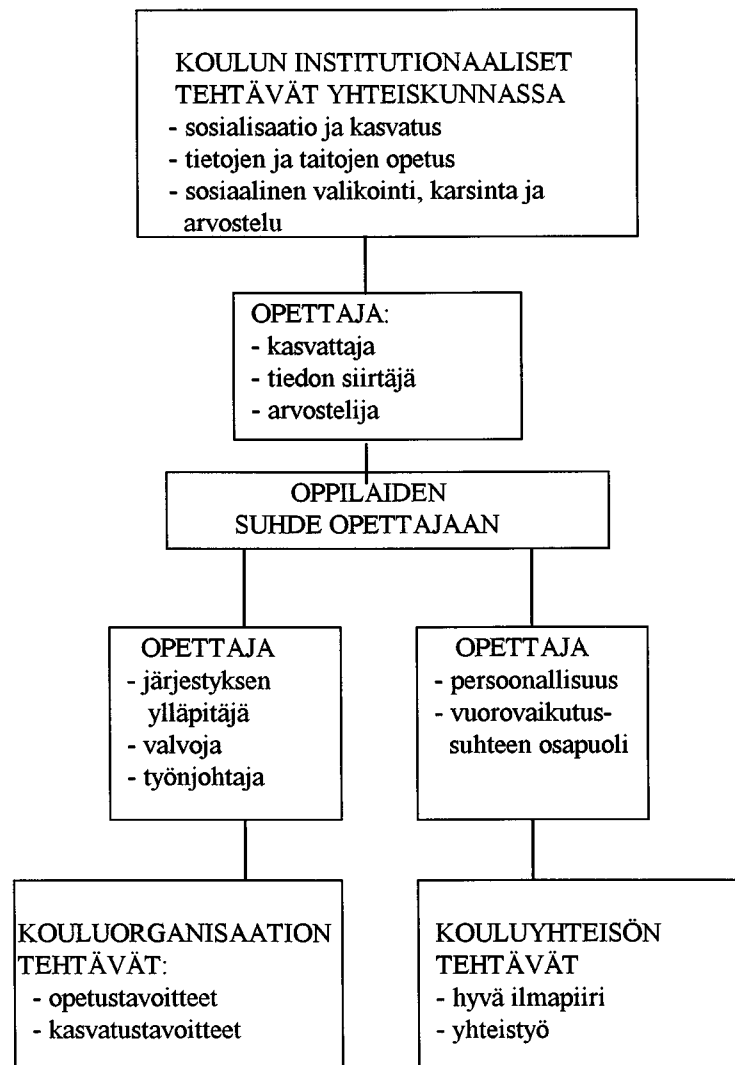
Tutkimuksessa saadut faktorit toivat esiin kouluelämän älyllisiin toimintoihin liittyviä mielekkyykokemuksia ja toisaalta sosiaalista aspektia edustavia ulottuvuuksia. Joillakin oppilaille korostuu älyllinen puoli, he tuntevat älyllisen ponnistelun mielekkääksi. Tosin siihen saattaa sisältyä myös sosiaalinen aspekti siten, että he ovat tottuneet saamaan arvostusta älyllisten saavutusten avulla. (Olkinuora 1983, 144 - 145.)

Olkinuora kannustaakin tekemään sisältö- ja tilannekohtaista mielekkyystutkimusta siten, että saataisiin selville oppilaan yksilölliset, subjektiiviset merkityskokemukset. Tutkimuksesamme pohdimme myös mielekkyyden kokemuksia.

*Noin puolet oppilaista kokee koulunkäynnin myönteisesti, toinen puoli varauksellisesti tai kielteisesti. Kansainvälisesti verrattuna suomalaiset oppilaat kokevat koulun kielteisemmin kuin monen muun maan oppilaat. Oppilailla ei näytä sisänsä olevan mitään erityistä koulua tai opiskelua vastaan, mutta koulutuksen toteutus saa eri kohdissa kritiikkiä osakseen. Vastausta viihtymättömyyteen on etsittävä koulutuksen toteuttamismuodoista tai nuorten ja (oppilaiden) ja aikuisten (opettajien) välisistä suhteista. Ilmeisesti affektiivinen alue jää usein kouluissa liian vähälle tai on negatiivissävytteinen.*

### 3. KOULUYHTEISÖ TYÖ- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Koulua voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Esittelemme koulua yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa sekä oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan muodostamana työyhteisönä. Yhteistä näille koulua koskeville kuvaustavoille on se, että koulutyössä on kyse opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan tavoitteellisesta toiminnasta, joka saa sisältönsä erilaisten koulutyöhön liittyvien rakenteellisten tekijöiden asettamissa rajoissa ( Aittola 1988, 2.) Kuviossa 1. Aittola (1988, 4) kuvaa Uusitaloa (1984b, 31) mukaellen koulua yhteiskunnallisena instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä.



KUVIO 1. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä. (Aittola 1988, 4)

### 3.1. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona

Aittolan (1988) mukaan koulu toimii yhteiskunnallisena instituutiona silloin, kun koulu hoitaa ne tehtävät, joiden perusteella se sosiaalistaa oppilaita yhteiskunnan jäseniksi, opettaa heille kulttuuriperinnettä ja yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä jakaa yhteiskunnassa tarvittavia tietoja. Samanaikaisesti koulu suorittaa oppilaiden sosiaalista valikointia, arvostelua ja karsintaa, jonka perusteella oppilaat siirtyvät ammatilliseen hierarkiaan. Koulun institutionaalisten tehtävien vuoksi opettaja joutuu toimimaan kasvattajan, tiedottajan ja arvostelijan roolissa sekä edustamaan ensimmäistä ”yhteiskunnallista auktoriteettia” oppilailleen. Koulun institutionaalisten tehtävien toteutuminen ei ole täysin ongelmaton, sillä kouluopetuksen oppi- ja arvosisällöistä ei ole päästy yksimielisyyteen. (Aittola 1988, 5.)

Opetushallituksen vahvistama Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 lähtee liikkeelle voimakkaasta opetussuunnitelmauudistuksen tarpeesta. Uudistus antaa jokaiselle koululle mahdollisuuden määrittää koulun omaa arvoperustaa ja luoda ennen kaikkea koulua itseään palveleva omaleimainen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmauudistus tähtää koulutuksen laadun parantamiseen, koulutuksen tason nostamiseen uudistamalla koulutussisällöt ja yksilöllistämällä opetusta sekä lisäämällä valinnaisuutta. Tämä edellyttää koulun toimintamuotojen uudelleenarviointia ja kehittämistä sekä kouluyhteisön jäsenten sitoutumista opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen.

### 3.2. Koulu sosiaalisena organisaationa

Kun koulua tarkastellaan sosiaalisena organisaationa, huomio kiinnittyy niihin tekijöihin, jotka ovat yhteisiä kaikille sosiaalisille organisaatioille. Organisaatiolla tarkoitetaan sellaista pysyvien sosiaalisten suhteiden järjestelmää, joka on kehitetty tiettyjen tavoitteiden tai päämäärien saavuttamiseksi. Kouluorganisaation toiminnan tavoitteet esitetään opetussuunnitelmissa. Koulua koskevat myös koululait ja asetukset, jotka määrittävät toiminnan rajat.

Yhdessä nämä tekijät luovat ne koulun puitteet, jotka säätelevät koulun konkreettista opetustoimintaa samoin kuin myös oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan välistä vuorovaikutusta. (Aittola 1988, 5.)

Kohosen ja Leppilammen (1992) mukaan koululla on oma kulttuurinsa ja perinteensä niin kuin muillakin organisaatioilla. Koulukulttuurilla ymmärretään yhteiskunnassa vallitsevia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Nämä tekijät säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Työyhteisön kulttuuri sitoo ja sosiaalistaa uudet jäsenensä omiin arvoihinsa ja perinteisiinsä. Lisäksi koulukulttuuriin liittyvät kiinteästi käsitykset oppimisesta, organisaation jäsenten rooleista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja myös koulun johtamisesta. (Kohonen & Leppilampi, 1992, 31.)

Kansanen (1991) mielestä myönteinen kulttuuri ja sosiaalinen ilmapiiri vaikuttavat ratkaisevasti sekä oppilaiden että opettajien ja muun henkilökunnan kasvuun. Ne tasapainottavat yksilön toimintaa ja luovat turvallisuutta ja viihtyisyyttä organisaatiossa. Sen lisäksi kouluorganisaation toimintaa edistävät eri henkilöstöryhmien omaksumat selkeät roolit ja selvästi määrätyt tehtävät. Jokaisen kouluyhteisön jäsenen pitäisi kokea toiminnan vapaus ja vastuu. Vastuualueet ja tehtävät myötäilevät koulun tavoitteita. Oppilaan kuuluisi olla aktiivinen, vaikutusvaltainen yhteisön jäsen, jolla itsellä on vastuu opiskelun edistymisestä, työrauhasta ja viihtymisestä. (Kansanen 1991, 86.)

### **3.3. Koulu sosiaalisena yhteisönä**

Koulu toimii sosiaalisena yhteisönä siellä työskenteleville oppilaille, opettajille ja muulle henkilökunnalle. Sosiaalisena yhteisönä koulu joutuu tiettyjen rakenteellisten tekijöiden määrittämäksi, koska tämä yhteisö pitää sisällään eri luokituksia ja ryhmittelyjä. Yhteisönä koulu ja luokka tekevät myös työnjaon oppilaiden ja opettajien kesken. Nämä tekijät ovat juurtuneet syväälle, koska opettajien on vaikeaa muuttaa tätä työnjakoa antamalla oppilaille

lisävastuuta tai itsenäistä päätäntävaltaa. Koulun kehittämisen kannalta tärkein inhimillinen voimavara on kuitenkin kouluyhteisön omassa ryhmädynamiikassa. (Aittola 1988, 7-8.)

Holopaisen (1991) mielestä viihtyisä ympäristö viestii välittämisestä. Nuori kasvaa parhaiten sellaisessa ympäristössä, jossa on kylliksi pysyvyyttä ja runsaasti ärsykejä ja monipuolisia vuorovaikutussuhteita. Erityisen merkillepantavaa on se, että koulu yhteisönä heijastaa oppilaisiinsa helposti sen, onko koulu toimiva vai ei. Oppilas ilmaisee itseään sen mukaan kuinka hän kokee ympäristönsä. Jos oppilaat huomaavat, että aikuisten yhteistyö ei suju ja että päätösten tekeminen on vaikeaa, saattaa opetustavoitteiden saavuttaminen kärsiä. Kouluissa, joissa on utopioita ja visioita, on tavallista useammin myös sohvia, kukkia ja värikkäitä pintoja. (Holopainen 1991, 42-43.)

### **3.4. Tutkimuksemme koulut**

#### **Vanhan Vaasan ala-aste**

Vaasan kaupungin opetustoimi tarjoaa koulutuspalvelut esikoulusta korkeakouluopetukseen. Vaasan kaupungin opetustoimeen kuuluu 20 peruskoulun ala-asteen koulua ja erityiskoulua sekä 5 yläasteen koulua ja niissä on oppilaita noin 5500. Lukioita on kaksi, aikuislukioita yksi ja lukion aikuislinja. Lukiolaisia on yhteensä noin 1800. Kaupungin opetustoimeen kuuluu lisäksi useita nuorisosaasteen kouluja.

Kansainvälistymisen haasteiden edessä Vaasan kouluissa on varsin näytävästi panostettu kielenopetukseen ja kansainvälisiin yhteyksiin. Tästä ovat esimerkkinä kielikylpyopetus sekä laaja ystäväkoulutoiminta. Muista Vaasan opetustoimen vahvuuksista mainittakoon erityisopetus ja yrittäjäyyskasvatus.

Vanhan Vaasan ala-asteen koulu sijaitsee Kustaa III:n polun varrella lähellä Alkulan tilaa. Arkkitehti Frank Klemetzin suunnittelema koulu rakennettiin muinaiseen merenrantakivik-



koon. Arkkitehti halusi säilyttää ympäristön, maaperän, kasvillisuuden ja kivikot aidossa luonnontilassaan. Klemetzin rakennusperiaatteena on lämmin kiinnostus niitä ihmisiä kohtaan, joille hän suunnittelee asuntoja, kouluja, kenttiä ja pihvoja.

Vanhan Vaasan ala-asteen omaleimaisuutena onkin juuri koulua ympäröivä luonto ja koulumme kutsutaan luontokouluksi. Pihapiirimme puut ja pensaat on säilytetty pääpiirtein sellaisenaan ja vain piha-alueeseen kuuluva teräväsärmäinen kivilouhikko on jouduttu tasoittamaan. Koulun ympäristö on kuitenkin kuluneiden 20 vuoden aikana muuttunut voimakkaan rakentamisen myötä. Lähellä luontoa koulu on edelleen ja käytössämme on luontopolku ja Alkulan tilan kanssa uusia yhteistyömuotoja etsitään.

Tasakattoinen, luontoon sopeutuva koulumme rakennettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen u-muotoinen osa valmistui syksyllä 1978 ja toinen osa, joka on katoksen avulla yhteydessä aiemmin rakennettuun, valmistui kaksi vuotta myöhemmin, v.1980. Yksikerroksisuus ja useat uloskäynnit helpottavat liikkumista sisätiloissa. Niin sanotulla vanhalla puolella on ruokailu- ja liikuntatilat, samoin opettajainhuone. Uudelta puolelta siirryttäessä joudumme kävelemään ulkokautta katoksen alla, jolloin pukeminen hiukan hankaloittaa ja hidastaa kulkemistamme. Muutoin koulumme on mielestämme kohtuullisen toimiva kaikkine tarvittavine tiloineen.

Koulu on suunniteltu kaksisarjaiseksi ala-asteen kouluksi. Nyt lukuvuonna 1996/1997 koulussamme on 11 opetusryhmää, vain yksi viides (5.) luokka, muita luokkia on kaksi. Oppilasmäärämme tällä hetkellä on 237. Henkilökuntaa on yhteensä 24, näistä luokanopettajia 11, lisäksi tekstiilityön opettaja, erityisopettaja ja rehtori.

Koulumme tuntikehys on viime vuosien aikana laskenut merkittävästi. Jakotunteja on enää vain suurimmissa opetusryhmissä. Taito- ja taideaineissa oppituntien määriä on jouduttu vähentämään. Ryhmäkoot ovat kasvaneet. Ensimmäisillä luokillakin on 27 oppilasta molemmilla luokissa. Ja tutkimuksemme 5. luokka on koulumme suurin, jonka oppilasmäärä on enimmillään ollut 33, tällä hetkellä siellä on 31 oppilasta.

Luonnon keskellä sijaitseva Vanhan Vaasan ala-asteen koulu tarjoaa turvallisen ja viihtyisän opiskelumiljöön perustietojen ja -taitojen oppimiseen. Koulun ympäristössä on hyvät mahdollisuudet retkeilyyn, liikuntaan, Vanhan Vaasan historian tutkimiseen ja yhteistyöhön lähellä sijaitsevan luomutila Alkulan kanssa. Koulussamme painotetaan mahdollisuuksien mukaan ympäristö- ja kotiseutukasvatusta, taidekasvatusta sekä liikunta- ja terveystieteiden kasvatusta.

Mainittakoon lisäksi, että koulumme on mukana Suomen Akatemian rahoittamassa Koulun piha ekologisena oppikirjana -projektissa. Tutkimusohjelma alkoi syksyllä 1996 ja päättyi vuoden 1997 lopussa. Projektin keskeinen kysymys on, missä määrin koulun piha voi toimia ympäristökasvatuksen välineenä. Tutkimuksessa pohditaan koulun pihan roolia opetuksessa ja kuinka oppilaat itse voivat ottaa tuon ekologisen ja sosiaalisen tilan haltuunsa.

Meidän pro gradu -tutkimuksemme viides luokka on mukana myös tässä projektissa. Heidät valittiin edustamaan kouluaamme koulun pihan uudelleen suunnittelijoina. Heidän tehtävänä on laatia pihallemme konkreettiset parannusehdotukset, jotka sitten toteutetaan mahdollisuuksien mukaan yhdessä Suomen Akatemian kanssa.

### **Haapaveden yläaste**

Haapavedellä on ollut näihin päiviin saakka kouluystävällisen kunnan maine. Kunnassa toimii peruskoulujen lisäksi lukio, ammattikoulu, kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitos, kansanopisto, kansalaisopisto ja koulutuskeskus. Kansakoulu perustettiin Pohjois-Suomen ensimmäisten joukossa vuonna 1870. Oppikoulu perustettiin 1919 ja peruskoulujärjestelmään siirryttiin 1973. Yläasteen koulurakennus on valmistunut vaiheittain vuosina 1960 - 1967. (Kinos 1973, 251 - 261.) Koulurakennus on juuri peruskorjattu ja kalustus on myös uusittu. Niinpä toimimme hyvissä ja ajanmukaisissa tiloissa.

Haapaveden yläaste sijaitsee kirkonkylän keskeisellä paikalla mäen rinteessä. Muodoltaan se muistuttaa u-kirjainta. Niinpä piha on kolmelta suunnalta koulurakennuksen rajoittama. Koulu on yksikerroksinen ja luonteenomaista sille on pitkä käytävä, joka kulkee rakennuk-

sen päästä päähän. Muoto on epäkäytännöllinen ja aiheuttaa levottoman ilmapiirin välituntien alussa ja lopussa. Opettajainhuoneita on kaksi, mikä aiheuttaa ongelmia yhteisten asioiden hoidossa. Tiedottaminen on työlästä. Rakennuksen itäisessä siivessä toimii lukio.

Koulumme on suhteellisen iso yläaste, oppilasmäärä on tällä hetkellä 437 ja se kasvaa vielä muutaman vuoden. Henkilökuntaa on yhteensä 52, joista opettajia 39. Luvussa ovat mukana lukion ja yläasteen yhteiset opettajat. Opetustuntien määrä on vähentynyt kunnan taloudellisten vaikeuksien myötä oppilasmäärän kasvusta huolimatta. Vajaus entiseen laskennalliseen tuntikehykseen on jo pitkäksi yli sata tuntia. Tämän seurauksena peruskoulun idea yksilöllisestä opetuksesta ja eriyttämisestä on saanut väistyä. Ryhmäkokoo kasvaa edelleen, jakotunteja ei ole kielissä ja matematiikassa ollenkaan, vaan koko luokka opiskelee yhdessä. Suomessa käynnissä oleva koulunuudistus osui onnettomaan ajankohtaan, niukkenevat resurssit vievät siltä pohjan pois. Niin meidänkin koulussa. Siitä huolimatta olemme tehneet uuden opetussuunnitelman, jota varojen puitteissa noudatetaan. Tuntijakomuutos on mahdollistanut myös valinnaisuuden lisäämisen, mutta kuinka kauan. Koulumme on siirtynyt jaksoluokun, käytössä on kuusijaksojärjestelmä.

Koulumme voi luonnehtia tavalliseksi maalaiskouluksi, jossa ei ole mitään nykyään niin muodikkaita erikoistumisia tai profiloitumisia suuntaan tai toiseen. Koulumme perusajatus on antaa mahdollisimman hyvää perusopetusta haapavetisille nuorille.

## 4. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

### 4.1. Kouluviihtyvyys

Soinisen (1989) mukaan kouluviihtyvyys on eräs keskeisimpiä tekijöitä koulutyön kannalta. Kouluviihtyvyys-käsitteestä on vaikea antaa yhtä ja eksaktia määritelmää. Käsite on meille kaikille tuttu artikkeleista ja tutkimustuloksista, mutta kuinka usein me pysähdymmekään pohtimaan jonkin meille tutun käsitteen sisältöä. Kouluviihtyvyys on juuri näitä tutun tuntuksia käsitteitä, itsestään selviä. Mutta onkohan asia näin? Soinisen (1989) mielestä kouluviihtyvyys-käsite on useimmiten ymmärretty hyvin kapea-alaisesti. Lähinnä sen mukaan, kuka on määrittelijä; onko se opettaja, oppilas vai ulkopuolinen tutkija. (Soininen 1989, 149.)

Soininen (1989) määrittää kouluviihtyvyys-käsitteen erittäin laaja-alaisesti. Hänen mukaansa kouluviihtyvyyteen ovat yhteydessä kaikki ne tekijät, jotka vallitsevat oppilaan ympärillä 360-asteisesti, samoin myös ne tekijät, jotka liittyvät itse oppilaaseen. Kouluviihtyvyys on kaikkien näiden tekijöiden summa. Sitä ei voi selittää yhden tai kahden tekijän avulla. Kouluviihtyvyys ei ole staattinen käsite, joka pysyisi muuttumattomana, vaan se on erittäin tilanneherkkä ja jatkuvasti muuttuva ja siten myös vaikutettavissa oleva. Kouluviihtyvyys-käsite sisältää sekä positiivisen että negatiivisen latauksen. (Soininen 1989, 151.)



KUVIO 2. Kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä (Soininen 1989, 150)

Kuvio 2 havainnollistaa kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Kuvion tutkinta osoittaa, että eri vaikuttajaryhmät tai näiden piiriin kuuluvat yksittäiset tekijät ovat lähtökohtana kouluviihtyvyydelle. Kuvio on havainnollistamassa ongelman moniulotteisuutta, mutta se ei ole kuitenkaan kaikenkattava. (Soininen 1989, 149-151.)

### 1. Kouluun liittyvät tekijät kouluviihtyvyyttä selittävinä tekijöinä

Yksi keskeisimmistä kouluun liittyvistä tekijöistä on opettaja omine ominaisuuksineen. Opettajan merkitys korostuu erityisesti alkuopetusluokilla. Olisikin tärkeää, että tällöin välittäisiin kovin usein tapahtuvia opettajanvaihdoksia ja pyrittäisiin saamaan oppilaalle pidempiaikainen, tuttu ja turvallinen suhde opettajaan (ks. Kari 1977, Vepsäläinen 1980).

Kuviossa 2 näkyy, että kysymyksessä on sosiaalinen interaktio, jolloin tähän interaktioon ovat vaikuttamassa koulu kokonaisuudessaan; kouluterveydenhoitohenkilökunta, kouluku-

raattori, koulupsykologi, keittiöhenkilökunta ja vahtimestari. Kun näiden ryhmien keskinäiset välit ovat hyvät, se heijastuu koulun koko ilmapiiriin (vrt. Koskeniemi 1978, 217-219).

## *2. Oppilaaseen liittyvät tekijät kouluviihtyvyyttä selittävinä tekijöinä*

Soinisen mukaan oppilaaseen liittyviä kouluviihtyvyyteen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tarkastella vaikkapa oppilaan kouluasenteen, koulumotivaation tai koulumielekkyyden kautta. Kouluasenne ja koulumotivaatio ovat lähekkäisiä ja osittain päällekkäisiä käsitteitä. Positiivinen kouluasenne syntyy silloin, kun oppilas motivoituu, osallistuu ja sisäistyy työskentelemään määritellyä tavoitetta kohti. Erityisen tärkeää on, että oppilas kokee koulutyön kiinnostavana ja miellyttävänä. (Soininen 1989, 151-152.)

Oppilaan viihtyvyyttä lisäävä tekijä on myös opiskelumielekkyyks. On tärkeää saada oppilaat kokemaan opetus ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti relevantteina eli psykologisesti mielekkäänä. Opetuksen pitää myös aktivoida oppilaiden prosessivalmiudet eli auttaa oppilaita löytämään looginen mielekkyyks koululle tyypillisistä tehtävistä ja suorituksista. (Soininen 1989, 152.)

## *3. Muita kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä*

Muita kouluviihtyvyyttä selittäviä tekijöitä ovat kotiin ja tovereihin liittyvät tekijät. Sekä vanhempien että lähimmän toveripiirin suhtautuminen koulunkäyntiin vaikuttaa oppilaan kouluasenteisiin ja tätä kautta myös kouluviihtyvyyteen. Kodin merkitys on suuri erityisesti koulun alkuvaiheessa. Lapsi heijastaa vanhempiensa käyttäytymistä omassa käyttäytymisessään. Mikäli vanhemmat suhtautuvat kouluun välinpitämättömästi, välinpitämättömyys siirtyy helposti myös lapseen ja voi saada aikaan hämmennystä lapsen toiminnassa. (Soininen 1989, 152.)

Kouluviihtyvyys on siis moniulotteinen käsite. Sitä on vaikea määrittellä yksiselitteisesti. Se voidaan määrittellä usealla eri tavalla ja siitä saatu kuva riippuu määrittelystä ja kysymysten muotoilusta. Liinamo ja Kannas (1995) yhdistävät kouluviihtymiskäsitteen koulun ilmapiiriin. Heidän mukaansa koulun ilmapiiri kuvaa omalta osaltaan koulun toimintakulttuuria ja kokonaisvaltaisesti koulun eetosta, joka säätelee kaikkea koulun toimintaa. Ilmapiirin laadulla on merkityksensä sekä kouluaikana että myöhemmin elämässä. Ilmapiiri vaikuttaa siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset saavat kouluaikanaan, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret omaksuvat kouluaikanaan. (Liinamo & Kannas 1995, 109.)

Liinamo ja Kannas (1995) toteavat, että koulussa viihtyminen tai koulunkäynnistä pitäminen ei ole yksiselitteinen asia. Koulussa lienee kaikille oppilaille sekä mieluisia että vastenmielisiä asioita ja kokemuksia, eikä koulunkäynnistä pitäminen yleisenä arviona kerro riittävän hyvin kouluviihtyvyydestä tai koulun viihtyisyydestä. On erotettava toisistaan nuorten mielipiteet ja asenteet yleensä koulunkäyntiin ja koulussa työskentelyyn, ja heidän omakohtainen suhteensa omaan kouluunsa ja siellä työskentelyyn. (Liinamo & Kannas 1995, 111.)

Kari (1977) kiinnittää huomionsa kouluviihtyvyyssäsitettä pohtiessaan siihen, että kouluviihtyvyys saattaa heilahdella yhteiskunnallisten ja sosiaalisten olosuhteiden muuttuessa. Kouluviihtyvyys ei hänen mukaansa ilmeisesti myöskään ole tarkalleen sama ilmiö eri luokkatasoilla. Hän käyttää käsitteitä koulun ilmasto ja koulun henki ja toteaa, että termien sisältö jää sangen epämääräiseksi. Kouluviihtyvyyden päätekijänä on luokan sosiaalinen ilmasto, joka kuvastaa lähinnä opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Lisäksi oppilaiden asennoituminen luokkaa, opettajaa, luokkatovereita ja jopa itseäänkin kohtaan sekä heidän suhtautumisensa koulun ohjaus- ja rangaistuskäytäntöön tuovat esille koulun ilmapiiriä. Kari arvioi, että koulun ilmapiiri on sitä suotuisampi, mitä myönteisempi on oppilaiden asennoituminen. (Kari 1977, 47,62.)

Karin mukaan viihtyvyydessä voidaan ja lieneekin tarkoituksenmukaista erottaa opetus- ja kasvatustyötä ajatellen kaksi eri asiaa: ”Ensinnäkin on tietoisesta tai jopa tiedostamattomasta viihdyttämisestä johtuva viihtyvyys affektiivisena elämyksenä. Toisaalta on olemassa

viihtyvyyttä, joka seuraa jonkun pysyvän ja arvokkaaksi koetun päämäärän saavuttamisesta kilvoittelun tietä.” (Kari 1977, 79.)

Edellä esitettyä jakoa voidaan pitää liian karkeana, mutta molemmilla muodoilla on oma merkityksensä koulun ja luokan työskentelyhengessä. ”Paras viihtyminen voi olla iloista työntekoa, joka sijoittuneee halpahintaisen viihdyttämisen (= saa tunnin kulumaan) ja otsa rypyssä puurtamisen (ankaran opettajan valvovan silmän alla) välille”. (Kari 1977, 79.)

Vepsäläisen (1980) tutkimus selvitti peruskoulun oppilaiden koulunkäynti- ja oppimismotivaatiota, sen sisältöä ja rakennetta sekä sen yhteyksiä kouluun, luokkaan ja oppilaiden taustaan. Tässä tutkimuksessa Vepsäläinen ei varsinaisesti määritä termiä kouluviihtyvyys, vaan keskittyy lähinnä koulunkäyntimotivaatioon ja oppimismotivaatioon. Sen sijaan hänen mukaansa koulussa viihtymiseen myönteisesti vaikuttavista tekijöistä tärkeimpiä olivat sosiaaliset syyt. Omien kavereidensa tapaaminen erityisesti, lisäksi toiset oppilaat ja opettajat lisäsivät kouluviihtyvyyttä. (Vepsäläinen 1980,77.)

Linnakylä (1993a) käyttää termiä kouluelämän laatu, jolla hän tarkoittaa oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä, sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä toiminnoissa. Kouluelämän laadun käsite on lähtöisin yleisemmästä käsitteestä elämän laatu. Elämän laadulla tarkoitetaan yhteiskunnan jäsenten sosiaalisen elämisen tasoa ja monipuolisuutta ennen kaikkea yksilöiden itsensä kokemana. Yksilön näkökulmasta elämän laatua käsitellään yleensä kokonaisvaltaisena hyvänä olona tai viihtymisenä eli miltä nyt elämä kaiken kaikkiaan tuntuu juuri tässä ympäristössä. Arviointi kohdistetaan erityisesti myönteisiin, iloa, mielihyvää ja tyydytystä tuottaneisiin asioihin sekä myös kielteisiin tuntemuksiin ja kokemuksiin. (Linnakylä 1993a, 40.)

*Tutkimuksessamme tarkastelemme erityisesti kouluun, tovereihin ja oppilaaseen liittyviä tekijöitä ja niiden vaikutuksia viihtyvyyteen. Emme ole kiinnostuneita oppilaaan kotitautan merkityksestä koulussa viihtymiseen. Tutkimme nimenomaan koulua oppilaiden kokemana.*



## 4.2. Koulunkäynnin mielekkyys

Suomessa oppimisen mielekkyyttä on ilmeisesti eniten tutkinut Olkinuora (1979, 1983), joka on esittänyt oppimisen mielekkyudesta myös määritelmän. Uudemmat mielekkyyteen liittyvät tutkimukset (esim. Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, Kosonen 1991, Eskelinen 1993) perustuvat suurelta osin Olkinuoran teoriaan. Tästä syystä valitsimme hänen teoriansa mielekkyyskäsitteen pohjaksi.

Olkinuora määrittelee oppimisen ja opiskelun mielekkyyttä seuraavasti:

”Oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja laajempien toimintojen kokemista merkitystä omaavina, siis merkityksellisinä ja erilaisia tarkoituseriä palvelevina.” (Olkinuora 1979, 53).

Esitetty määritelmä ei erottele tarpeeksi yleisiä merkityksiä ja tarkoituseriä henkilökohtaisesti koetuista merkityksistä ja tarkoituseristä. Sitä voidaan tarkentaa Brunerin (1974, 130) tekemällä erottelulla koulutuksen sosiaalisen ja persoonallisen relevanssin välillä. Ei riitä, että yksilö ymmärtää koulutuksellaan tai siihen sisältyvillä asioilla olevan yleisen merkityksen, vaan hänen on motivoituaakseen koettava nuo merkitykset myös omakohtaisesti tärkeiksi eli hänen omia tavoitteitaan palvelevina ja tarpeitaan tyydyttävinä. Jos yhteiskunnan tärkeänä pitämät oppisisällöt ja koulutustavoitteet ovat sisäistyneet myös henkilökohtaisiksi, ei mitään olennaista ristiriitaa ole, mutta läheskään aina näin ei käy. (Olkinuora 1983, 18-19.)

WHO-koululaistutkimuksen tulosten mukaan oppilaat pitivät koulunkäyntiä hyödyllisenä ja tärkeänä asiana, mutta sen sijaan motivoituminen työskentelyyn omassa koulussa vaikutti heikolta (Liinamo & Kannas 1995, 113). Tässä ilmeisesti on ristiriitatilanne päässyt synty-mään sosiaalisen ja persoonallisen relevanssin välillä. Lienee yleisesti tunnettua, että esimerkiksi monen peruskoulun oppilaan, erityisesti pojan, on vaikea ymmärtää, miksi hänen on pakko opiskella yläasteella kahta vierasta kieltä. Opetussuunnitelmia tuskin voidaan suunnitella pelkästään oppilaiden kiinnostuksen pohjalta, mutta olisi saatava aikaan jonkin-

lainen tasapaino koulutuksen ja opetuksen sisällä sosiaalisen ja persoonallisen relevanssin välillä.

Vaikka mielekkyyden kokeminen on jakamaton kokonaisuus, voidaan sitä jakaa käsitteellisellä tasolla *kognitiiviseen* ja *affektiiviseen* aspektiin. Kognitiivisella aspektilla tarkoitetaan mieltämisen kohteena olevan seikan merkityksen ja tarkoituksen tajuamista. Jos yksilö tiedostaa tavoitteensa ja näkee koulunkäynnin yhteyden niihin, niin sitä paremmin hän pystyy motivoitumaan pitkäjänteisesti ja välttämään sen hetkisiä tarpeita jos ne ovat ristiriidassa tavoitteiden saavuttamisen kanssa. Kognitiivisen mielekkyyden kokeminen ei toteudu, jos oppilas ei näe koulun toimintojen merkitystä yleisellä tasolla henkilökohtaisista puhumattaakaan. Affektiivinen aspekti tarkoittaa opiskelussa kohdattavien asioiden, tekojen ja toimintojen tyydyttävyyden ja sen mukaisen merkittävyyden kokemiseen omien tarpeiden, asenteiden ja tunnetilojen pohjalta. (Olkinuora 1979, 53-55.)

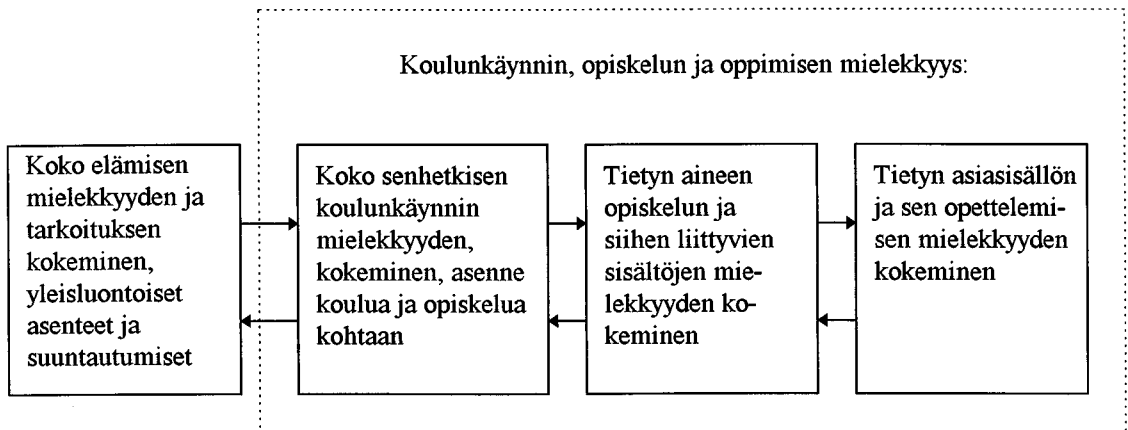
Nuoret alaluokilla olevat oppilaat eivät välttämättä osaa eritellä kokemansa mielekkyyden kognitiivista puolta, mutta he osaavat sanoa jotain siitä, kuinka kivalta, hauskalta tai muulla tavoin affektiivisesti tyydyttävältä koulunkäynti tai siihen sisältyvät seikat tuntuvat. Vanhemmilla oppilailla painottuvat jo enemmän opintojen havaittua kognitiivista mielekkyyttä heijastavat näkökohdat; kuinka tarpeelliselta tai hyödylliseltä saatu opetus tuntuu suhteessa erilaisiin päämääriin. Edellä mainittu ristiriita WHO-tutkimuksessa voidaan nähdä myös tästä näkökulmasta. Kognitiivisella tasolla koulunkäyntiä pidetään mielekkäänä ja tärkeänä, mutta affektiivisella tasolla on ilmeisesti ongelmia. Koulunkäynti ei vastaa oppilaan sen hetkisiä tarpeita ja tunnetiloja.

Oppiminen sinänsä voi olla palkitsevaa, kognitiiviset ja affektiiviset elementit yhdistyvät mielekkyykokemuksia tuottavaksi nk. itseisarvoisen älyllisen toiminnan (*intrinsic motivation*) osana. Toiminta koetaan itsessään palkitsevana, älyllisen haasteen tuoman jännityksen ja onnistuneiden ratkaisujen tuottaman tunteen kautta. (Olkinuora 1983, 23.)

Sillä, kuinka toiminnot koulussa tyydyttävät oppilaan älyllisiä intressejä, tiedollista uteliaisuutta ja arvostetuksi tulemistä, pätemisen tarvetta, on läheinen yhteys nk. sisäiseen motivaatioon, jolla pystytään motivoimaan opiskelua ilman oppimistoimintoihin liitettäviä

ulkoisia palkkioita. Olettavasti koulussa viihtyminen heijastelee eniten tätä aspektia. (Olkinuora 1979, 55.)

Olkinuora tarkastelee edellä mainittuja koulunkäyntiin liittyviä mielekkyyskokemuksia eri tasoilla, joita hän havainnollistaa kuvion avulla.



KUVIO 3. Mielekkyyskokemusten eri tasot ja niiden väliset yhteydet (Olkinuora 1979, 56)

Olkinuoran (1979, 57) mukaan mielekkyuden kolmea eri merkitysanalyysiä tulisi huomioida yhtä aikaa. Hän jakaa ne seuraavasti:

1. Ensimmäinen taso eli se, ymmärtääkö oppija opittavien asioiden merkityksen.
2. Toinen taso eli se, miten koulun sosiaalisten tilanteiden, toimintojen ja olosuhteiden pohjalta syntyvät merkitykset toimivat kognitiivisten merkitysten opetteluun motivaatiotekijöinä.
3. Kolmas taso eli se, mikä merkitys on sillä, minkälaisena oppija kokee koulun sosiaalisten tilanteiden merkitykset opeteltavien asioiden oppimisella tai oppimishalulle.

Mielekkyuden käsite ei Olkinuoran (1979) mukaan tarkoita samaa kuin motivaatio. Hän näkee mielekkyuden yhtenä näkökulmana motivaatioon. Kun motivaatiolla usein tarkoitetaan oppimisen ja opiskelun halua, niin mielekkyyskäsitteen avulla pyritään kuvailemaan, mitä on tämän halun takana. Motivaatio oletetaan tilanteen mukaan muuttuvaksi tekijäksi eikä staattiseksi olotilaksi. (Olkinuora 1979, 60.)

*Tässä tutkimuksessa tarkastelemme mielekkyyksikäsitettä oppilaan kokemana tunteena siitä, että hän kokee jonkin asian itselleen merkityksellisenä ja tärkeänä.*

### 4.3. Koulutyytyväisyys

Koulutyytyväisyyttä ei ole löytämässämme aikaisemmissa tutkimuksissa paljoakaan käsitelty käsitteellisellä tasolla. Työtyytyväisyyttä on tutkittu enemmän, niinpä niistä löytyy aineistoa tyytyväisyyden käsitteeseen. Voutilainen (1982, 30-31) on tehnyt yhteenvedon erilaisista työtyytyväisyys-käsitteen määritelmistä:

- ihminen on sitä tyytyväisempi, mitä keskeisimmät tarpeet hän pystyy työssä tyydyttämään
- työtyytyväisyys on positiivinen mielentila, joka työntekijällä on työtään kohtaan
- käsite on dynaaminen, se on sidoksissa aikaan, paikkaan, yksilöön, tietoon, tiedostamiseen ja yksilön kokemuksiin arvoihin
- tyytyväisyyttä tarkastellaan yksilön oman käsityksen perusteella
- työtyytyväisyys syntyy, kun työhön kohdistuvat odotukset täyttyvät
- työtyytyväisyys edustaa sellaista, mikä on tavoittelemisen arvoista, mitä ilman ihminen ei voi olla tyytyväinen ja mikä on hänelle olennaisen tärkeää (Högdahl 1993, 17.)

Högdahlin mukaan mm. seuraavat seikat vaikuttavat tyytyväisyyteen tai tyytymättömyyteen:

- työn ulkoiset olosuhteet
- suhteet työtovereihin
- tunnustus ja palaute
- vastuu
- työsuorituksen arvostaminen
- työn sisältö (vaihtelevuus, kiinnostavuus, haasteellisuus jne.)
- henkilökohtaiset tekijät (Högdahl 1993, 24.)

Näistä tekijöistä on mahdollista vetää tiettyjä yhtäläisyyksiä koulutyöskentelyyn. Sana työ täytyy silloin korvata koulu-sanalla ja oppilaan opiskelu pitää mieltää työtä vastaavaksi toiminnaksi. Koulutyön ja varsinaisen työn välillä on luonnollisesti eroja, mutta yhtäläisyyksiä löytyy myös. Seuraavassa Högdahlin tyytyväisyyden lähteet kouluun sijoitettuna:

- koulun ulkoiset olosuhteet
- suhteet kavereihin ja opettajiin
- tunnustus ja palaute
- vastuu
- opiskelusuorituksen arvostaminen
- opiskelun sisältö
- henkilökohtaiset tekijät

Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan työn tulee olla psyykkisesti haastavaa, mutta ei liian raskasta. Tyytyväisimpiä ovat ne ihmiset, jotka kokevat työnsä keskiraskaaksi. Jos pystyy vaikuttamaan itse työhönsä, niin se lisää intoa. Tyytyväisyys lisääntyy, jos yksilö pääsee tavoitteisiin, jotka ovat sopuosoimussa hänen perustarpeittensa ja päämääriensä kanssa. (Hämäläinen & Sava 1993, 35.) Opiskeluun pätevät oletettavasti samat tosiasiat. Opiskelu ei saa käydä oppilalle liian raskaaksi. Jos oppilas saa itse päättää opiskeluun liittyvistä asioista, hän kokee sen myönteisenä. Tavoitteen saavuttaminen millä elämäalueella tahansa tuottaa tyydytystä.

Olkinuoran (1979, 2) mukaan tyytyväisyys kouluympäristöön heijastelee ”koko senhetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektivista aspektia”. Mielekkyys on siis Olkinuoralla tyytyväisyyden kokemisen perustana.

*Koulutyytyväisyydellä ymmärrämme tässä tutkimuksessa oppilaiden myönteistä kokemusta koulutyön sujumisesta niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla.*

#### 4.4. Kouluallergia

Kouluallergia-käsite on esiintynyt lehtien palstoilla viime vuosina, niinpä lienee paikallaan esitellä sitä. Me emme aio pohjata tutkimustamme siihen, mutta käsitteellisten sekaannusten välttämiseksi katsoimme asialliseksi ottaa se mukaan.

Mikko Takala (1992) on määritellyt kouluallergian lyhyesti näin. ”Kouluallergia on nuoren vieraantumista ja syrjäytymistä koulusta, sen normeista sekä tavoitteista.” Käsite on suhteellisen uusi ja sen myötä hatara. Takalan (1992) mukaan se on kuitenkin varsin osuva ja kuvaava. Hänen mukaansa opettajat ja työvoimaviranomaiset ymmärtävät sen hyvin ja samansuuntaisesti. Hän käyttää kouluallergian synonyyminä myös käsitettä koulukielteisyys. (Takala 1992, 37)

Kouluallergia on yhteiskunnallinen, yhteisöllinen ja yksilöllinen ongelma samaan aikaan. Niinpä syrjäytymisteoreettinen lähtökohta on varsin hyvä lähtökohta, koska se sisältää kaikki mainitut tasot. Takala (1992) on ottanut mukaan kouluallergia-käsitteeseen seuraavia piirteitä:

- negatiivinen asenne kouluun
- flegmaattisuus, tai aggressiivisuus opettajaa kohtaan
- opettaja (tai kukaan muukaan aikuisryhmien edustajista) ei saa otetta
- haluttomuus mihinkään
- tietämättömyys omista haluista tai kyvyistä
- ei liiemmin vapaa-ajan harrastuksia
- päämäärättömyys (elämä näyttää olevan kuin ajopuulla)
- passiivista tai häiriköivää vastarintaa, kaupallisen nuorisokulttuurin passiivinen kulutus päähuvina
- halu elää ilman, että tarvitsisi raataa (utopistisia amerikkalaisten TV-sarjojen elämäntapaihanteita)
- yleinen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin (Takala 1992, 33-34.)

Kouluallergikot ovat lähinnä poikia. Heille on ominaista voimakas koulu- ja koulutuskielteisyys. Syrjäytyminen selittää sen, kuinka jo koulussa tietty aines oppilaista valikoituu vetäytyjiksi tai häiriköiksi ja sitä kautta joutuu heikkoon asemaan työmarkkinoilla. Syrjäytymisensä voidaan erottaa seuraavat vaiheet:

1. vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa toiminta ympäristössä
2. koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen (kouluallergia)
3. työmarkkinavaihe, jossa ajautuminen huonoon työmarkkina-asemaan
4. täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen, tms. marginalisoituminen)
5. laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta (Takala 1992, 37-38.)

Kouluallergia on siis syrjäytymisprosessin vaihe, joka yleensä tapahtuu voimakkaasti yläasteen aikana. Ala-aste sujuu useimmiten kohtalaisesti, mutta siirtyminen erilaiseen koulumuotoon tuo mukanaan syrjäytymisilmiön. Kouluallergia jatkuu siitä eteen päin, kunnes koulu tulee yksilön kannalta jälleen mielekkääksi, yksilö kokee saavansa koulutuksesta apua elämäntilanteeseensa.

## 5. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen. Valitsimme tutkimukseemme ne osa-alueet, jotka mielestämme ovat olennaisia *koulun arjessa* esille tulevia asioita. Rajaamme tutkimuksemme siis koulun seinien sisälle, koulun käytäntöihin. Oletamme, että kolmen teeman avulla löydämme kouluviihtyvyyttä valottavaa uutta tietoa. Haluamme selvittää syitä miksi oppilaat viihtyvät tai eivät viihdy koulussa. Selittäviä tekijöitä etsimme koulun arjesta; tapahtumista luokassa, koulun käytävillä tai vaikkapa ruokasalissa.

**Tutkimusongelmat ovat:**

**Mitkä ovat kouluviihtyvyyteen vaikuttavat keskeiset tekijät oppilaiden kokemana?**

**a) Koulutyön yleinen viihtyvyys: Miten koulussa viihdytään?**

**Miksi koulussa viihdytään tai ei viihdytä?**

**b) Koulutyön mielekkyyttä ylläpitävät tekijät: Kuinka merkityksellisenä oppilaat kokevat koulunkäynnin ?**

**c) Tyytyväisyys koulun toimintoihin: Miten tyytyväisiä oppilaat ovat saamaansa opetukseen, opiskeluunsa ja muuhun koulun toimintaan?**

**d) Tapahtuuko viihtymisessä muutoksia kouluvuosien kuluessa?**



Koska kouluviihtyvyys on hyvin laaja ja monivivahteinen käsite, oletamme ja toivomme saavamme tietoa myös koulun viihtyvyystekijöistä eri näkökulmista. Mielekkyysskokemuksilla oletamme olevan merkitystä koulussa viihtymiseen, mutta mitkä seikat koulussa aikaan saavat mielekkyysskokemuksia? Ovatko oppilaat tyytyväisiä saamaansa opetukseen vai pitäisikö opetusta jotenkin muuttaa? Lähdemme liikkeelle koulun käytännöistä, joita oppilaat käsittelevät ja kuvaavat oman kokemusmaailmansa kautta. Seuraava tutkimusmalli kuvaa tutkimuksemme rakennetta.



Kuvio 4. Tutkimusmalli: Koulun käytännöt kouluviihtyvyyden selittäjinä.

## 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1. Tutkimuksen metodologinen viitekehys

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu Suomessa useita eri kertoja (mm. Kari 1977, Vepsäläinen 1980, Linnakylä 1993, Kannas 1995, Pirttiniemi 1996), mutta useimmiten tutkimusmenetelmänä on ollut suurelle kohdejoukolle kyselylomakkeella tehty kvantitatiivinen tutkimus. Tulokset ovat jääneet tällöin pinnallisiksi. Oppilaat ovat vastanneet väitelauseisiin kyllä tai ei. Tai sitten on ollut kolmesta viiteen vastausvaihtoehtoa, joista oppilas on valinnut sopivan. Meidän tutkimuksemme on laadullinen, kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusmenetelminä ovat eläytymistehtävä ja haastattelu. Analysoinnissa käytetään ymmärtävää ja tulkitsevaa, fenomenologis-hermeneuttista otetta.

Hermeneuttinen tutkimusote on välttämätön ja sopiva kun tutkitaan yksittäisiä ihmisiä, tapahtumia tai kulttuurin ilmiöitä. Hermeneutiikan avulla pyritään oivaltamaan ja ymmärtämään ilmiöiden merkityksiä. Ymmärtävä tulkitseminen käsittää sekä kielelliset ilmaisut että koko sosiaalisen todellisuuden. Lauseessa olevan yksittäisen sanan ymmärtäminen vaatii koko lauseen ymmärtämistä. Mutta samalla tutkijan on tiedettävä yksittäisten sanojen merkitys voidakseen ymmärtää koko lauseen. (Egidius 1986, 42-44.)

Hermeneutiikka on yksi filosofian teoreettisia pääsuuntauksia. Sana hermeneutiikka (kreikaksi hermeneun = tulkinta) juontaa juurensa Kreikan taruston Hermeksestä, joka oli jumalten sanansaattaja, sanomien ja viestien viejä. Alkujaan hermeneutiikan metodisena tavoitteena oli pyrkiä selittämään, analysoimaan ja tulkitsemaan erilaisten käsitteiden sisältöä, ilmausten ja tekstien merkityksiä. Ihminen on kommunikatiivisena olentona viestien ja sa-

nomien ymmärtäjä ja tulkitsija. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 65; Hirsjärvi 1985, 57.) Hermeneutiikka voidaan kääntää termillä tulkintaoppi. Se ei ole yksiselitteisesti tai täsmällisesti määriteltyä. Kaikissa teksteissä on informaatiota, joka luetaan rivien välistä. Myös tekstien ulkopuolelle jätetty tai sanomatta jäänyt tieto antaa merkityksen asialle. Tarvitaan tulkintoja, jotka vaativat ymmärtämistä, yhteyksien tietämistä ja kykyä eläytyä. Hermeneutiikan tehtävänä on tulkita tekstejä uskottavasti ja lähteilleen uskollisesti (Egidius 1986, 42- 42.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella: se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimusten kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, kuten yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Nämä yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohdansa elämismaailmasta, siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttavana ja muutettavana. (Varto 1992, 24 - 25.)

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on myös edellytys sille, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtämien on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Ihminen ei voi päästä ulkopuolelle elämismaailman, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimisessaan. Mitään mahdollisuutta toimia ulkoisena tarkkailijana ei tarjoudu ihmistä tutkivalle. (Varto 1992, 26.)

Hermeneutiikassa kaikki ymmärtäminen perustuu esiyymmärrykseen, joka muodostuu yksilölle tradition kautta hänen eläessään oman aikansa kulttuuriyhteiskunnassa (Egidius 1986, 42 - 44). Tutkijalla kuten muillakin ihmisillä on aina jonkinlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta asiasta. Tutkimus ei lähde tyhjästä vaan suuntautuu ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten muuntamiseen. Olennainen ero ei ole tiedon ja ei-tiedon vaan ”jo ymmärretyn” ja ”paremmin ymmärretyn” välillä. (Palonen 1988, 14-15.) Esiymmärrys ohjaa tulkinnan etenemistä. Esiymmärrys tarkoittaa tutkijalla olevaa etukäteistietoa. Sen lisäksi ymmärtämisprosessiin liit-

tyy muita tekijöitä, kuten intuitio, joka voidaan kuvata kykynä, jonka avulla ajattelu ylittää rajansa ennakoimalla tulevia ajatuksia. Kun tieto lisääntyy, esiymmärrys ilmiöstä syvenee, minkä takia ilmiö voi saada uuden merkityksen. (Egidius 1986, 42-44, ks. Alasuutari 1989, 30-31, Varto 1992, 27.)

Alasuutari (1989) lainaa kuuluisan salapoliisin Sherlock Holmesin päättelyä kertomuksessa ”Baskervillen koira”

”Vieläkö haluat kiinnittää huomiotani johonkin muuhun?”

”Koiran outoon käytökseen öiseen aikaan.”

”Eihän koira tehnyt mitään öiseen aikaan.”

”Se juuri oli outoa käytöstä.”

Holmes kiinnitti huomionsa siihen, että koira ei haukkunut, vaikka joku oli mennyt sen vartoimiin talleihin ja vienyt sieltä hevosen. Holmesin havainto perustui siis yleisen esitiedon käyttöön. Siis tietoon siitä, että koira haukkuu tuntemattomia henkilöitä.

Tutkijan on havaintoja tehdessään mietittävä, onko sillä merkitystä tutkittavan asian kannalta. Kuuluuko se tutkittavana olevien tapahtumien joukkoon. Tutkijan on itse ratkaistava tämä ongelma. Tämä edellyttää esioletusta tutkittavan alueen kokonaisuudesta. Tieteellisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan tutkimusongelman asettelusta ja rajauksesta. (Alasuutari 1989, 32-33.)

Teoriaperustana tutkimuksessamme on fenomenologia, joten osallistujien kokemukset, merkitykset ja ilmiötä koskevat selitykset ovat tärkeitä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään ilmiöitä (Hirsjärvi 1985, 71). Fenomenologisessa tutkimusotteessa pyritään erottamaan toisistaan se, mikä tutkimuskohteessa on tietämisen edellytystä eli liittyy ainoastaan tutkijaan ja se, mikä tutkimuskohteessa on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä. Merkitys on sidoksissa tutkijasta riippumattomiin tekijöihin. Tällöin kyseessä on filosofinen tarkastelutapa, jonka kohteena voi olla mikä tahansa ilmiö. Tutkijalle tutkimuskohde on ilmiö. Ilmiö on se merkityssisältö, jonka tutkija saa tutkimuskohteesta. (Varto 1992, 85-86.)

Fenomenologiassa on korostettu, että ilmiön tärkein tehtävä tutkimuksessa on saada tutkija suoraan itse asiaan. Tutkijalla ei saa olla aiemmin lukkoonlyötyjä käsityksiä tai teorioita. Fenomenologista menetelmää voidaan kuvata iskusanalla *zu den Sachen Selbst*. Fenomenologia käyttää ilmiön tunnistamiseksi menetelmää, jonka tärkein päämäärä on välttää kaiken tyyppistä ilmiön yksinkertaistamista. Erityisesti varotaan laadullisten tutkimuskohteiden muuttamista määrällisiksi. (Varto 1992, 86.)

Olemme molemmat opettajia, siis tiiviisti mukana tutkimuksemme maailmassa. Toinen meistä on ala-asteen luokanopettaja ja toinen meistä on toiminut opettajana ala-asteella, yläasteella ja lukiossa, tällä hetkellä yläasteella. Elämme samassa yhteisössä kuin tutkimuksemme kohdejoukko, oppilaat. Tästä voi nähdä olevan sekä hyötyä että haittaa. Omat ennako-oletuksemme kouluviihtyvyydestä voivat suunnata tekemiämme haastattelukysymyksiä tai havaintoja. Toisaalta koulun arkitodellisuus on meille jokapäiväistä elämää, jalat ovat tukevasti maassa pohtiessamme viihtyvyyteen liittyvää problematiikkaa. Tapamme ymmärtää tutkimuskohdettamme jo etukäteen ja kykyimme käyttää tätä etukäteistietoa työssämme voi osittain ratkaista tutkimuksemme osumisen kohdalleen.

Oppilaiden ja opettajien näkemys koulun todellisuudesta on erilainen, näkökulma on toinen. Oppilaan näkökulma vastaan opettajan näkökulma, aikuisen vastaan lapsen ja nuoren. Mutta kaikilla on joka tapauksessa kokonaiskäsitys siitä maailmasta, jossa hän elää. Toisilla se on jäsentyneempi, toisilla jäsentymätön. On oletettavaa, että kehittyvän ja kasvavan lapsen ja nuoren kokonaiskäsitys maailmasta ei ole kovinkaan selkeä ja jäsentynyt.

Tapaustutkimuksessa voi lähtökohtana olla teoria, jonka perusteella voidaan tehdä hypoteeseja, joita aiotaan tutkia. Ongelman asettelu selkiintyy jo ennen tutkimusaineiston koontia ja tutkimusasetelman muutokset voivat olla vähäisiä, teoreettinen orientaatio ohjaa koko tutkimusta. (Yin 1984, 101.) Me olemme kartoittaneet teoreettista viitekehystä tutkimuksellemme ja tutustuneet aikaisempiin tutkimuksiin. Mutta siitä huolimatta emme esitä hypoteeseja, joita pyrkisimme todentamaan. Menetelmämme ei siis ole hypoteettis-deduktiivinen.

Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä perustuu käsitteellis-induktiiviseen tietomalliin, jolloin tietyt havainnot todellisuudessa tehdyistä ilmiöistä johtavat yleispätevien käsitteiden muo-

dostamiseen (Eneroth 1984, 50). Grönforsin (1982) mukaan kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttäjä usein kertoo työskentelynsä rakentuvan induktiivisen logiikan varaan. Induktiivisella logiikalla tarkoitetaan päättelyä, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Jos teoria rakennetaan havaintojen pohjalta, tämä käsitetään tavallisesti induktioksi. Deduktiivisella logiikalla tarkoitetaan tunnettujen tosiasioiden pohjalta yksityiskohtiin etenevää päättelyä. Tällöin päättely etenee yleiseltä, esimerkiksi teoreettiselta tasolta yksityiskohtiin. (Grönfors 1982, 27,30.)

Lähestymistapa voi olla induktiivinen eli uskotaan, että tutkija lähtee kentälle tutkimaan täysin avoimena. Tämä voi olla kuitenkin ajanhaaskausta, kun tutkitaan teemoja joista tiedetään paljon. Ja käytännössä tämä on mahdotontakin, koska tutkijalla on jo ennen tutkimusta mielessään kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastausta. Tutkijalla on siis oltava tietoa tutkimastaan teemasta jo kentälle mennessään. Mutta vaikka hän kehittelisikin teoreettista pohjaa etukäteen, hänen on oltava avoin kentältä saadulle tiedolle. Ongelmat täsmentyvät tutkijan teoretisoinnin ja havaintojen pohjalta. Lähestymistapa on siten yhtä aikaa induktiivinen ja deduktiivinen. (Syrjälä & Numminen 1988, 122 - 123.) Me pyrimme tutkimusessamme tämän tyyliin lähestymistapaan. (ks. Miles & Huberman 1984, 27.)

## **6.2. Kvalitatiivinen tapaustutkimus**

Kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan tavallisimmin ei-tilastollisia kenttätutkimusmenetelmiä. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien oletetaan olevan vähemmän tieteellisiä kuin tilastolliset menetelmät. Syynä tähän virheelliseen käsitykseen ei ole näiden menetelmien eriarvoinen tieteellisyys, vaan kvalitatiivisen menetelmän käyttäjällä ei ole usein mahdollisuutta satunnaisotantaan ja matemaattiseen merkittävyyden osoittamiseen. Kvalitatiivisen menetelmän tieteellisyys perustuukin sen tieteelliseen selitysvoimaan. (Grönfors 1982, 11.)

Kvalitatiivisten ja tilastollisten menetelmien erona ovat lähinnä ne tavat, joilla niiden tieteellinen selitysvaiva osoitetaan. Tilastolliset menetelmät käyttävät matemaattisia keinoja, kun taas kvalitatiivisten menetelmien käyttäjät keskittävät huomionsa aineiston hankintaan ja pyrkivät osoittamaan, ettei aineiston hankkimistavan tieteellisyttä voida kyseenalaistaa tutkimuksen aikana vallinneissa olosuhteissa. Tieteellisyys näin tarkasteltuna on suurin piirtein sama kuin tutkimuksen validius, luotettavuus. Mikäli tutkimus kertoo siitä mistä se sanoo kertovansa, on tutkimus tieteellistä. (Grönfors 1982, 11.)

Tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Heitä ei voi erottaa selvästi toisistaan. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä kohteita vaan subjekteja, jotka tuntevat, toimivat ja osallistuvat. Myös tutkija on tunteva yksilö, jolla on omat subjektiiviset kokemuksensa. Tapaustutkimuksen arvosidonnaisuuden mukaan tutkijalla on lupa olla mukana koko persoonallisuutensa voimalla. Tällöin tutkijan arvomaailma on yhteydessä siihen näkemukseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. On tärkeää, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 9,11.)

Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista lähikuvausta ja todellisuuden tulkintaa. Todellisuutta tutkitaan kokonaisuutena eri näkökulmista, yleensä rikkomatta sitä yksittäin mitattaviksi muuttujiksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 6,8-9,78.)

Useimmat kvalitatiiviset tutkimukset kouluissa eivät pyri laajoihin tutkimuksiin, joista saataisiin yleistettävää tietoa siinä mielessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Sen sijaan tutkijat ovat enemmän kiinnostuneita tuottamaan tarkoituksenmukaisia kuvauksia kasvatuksellisista analyyseista, jotka korostavat ja selittävät niitä sosiaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen kouluissa. (Hitchcock & Hughes 1989, 37.)

Tutkimuksemme lähtökohta on käytännöllinen. Tarkoituksemme on löytää kouluviihtyvyydestä tietoa, jolla olisi merkitystä opetusta järjestettäessä. Tutkimukssamme tutkimusmallina on tapaustutkimus, jossa tutkijan mielenkiinnon kohteena on yleensä jokin tapaus; yksilö, ryhmä, yhteisö tai laitos, jokin ilmiö tai tapahtuma. Meidän tutkimusaiheemme peruskoululaisten kouluviihtyvyys heidän itsensä kokemana on tyypillinen tapaustutkimus. Tut-

kimuskohteenamme on yksilö, oppilas yksin ja ryhmässä. Lisäksi häntä tutkitaan tietyissä yhteisöissä; luokkayhteisössä ja kouluyhteisössä. Syrjälä ja Numminen (1988) pitävät tapaustutkimusta tutkimusmallina, joka soveltuu erityisen hyvin opetusta ja kasvatusta käsittelevien ongelmien ratkaisuun. Tapaustutkimus keskittyy toimimaan tietyssä ympäristössä ja tietyssä tilanteessa. Tarkastelukulmana meillä on tilanteeseen osallistuvien oppilaiden näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä eli niiden välitön merkitys osallistujille. Tutkimusintresseinämme ovat näin ollen sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset.

Koulussa tapaustutkimus voidaan yhdistää luontevasti opetuksen kehittämiseen, jolloin tutkimuksen avulla voidaan selvittää myös toiminnan suunnittelemattomia seurauksia. Tapaustutkimuksen avulla voidaan lähestyä muutoin niin vaikeasti tutkittavia ilmiöitä, kuten koulun sosiaalisia suhteita tai koulussa vallitsevia myyttejä. Tutkittava tapaus on usein tyypillinen, kriittinen, ainutlaatuinen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava. Tapauksen valinta on usein luonnollinen, tutkija pääsee tai joutuu tilanteeseen, josta innostuu tekemään tutkimusta. (Syrjälä & Numminen 1988, 7, 181.)

Tapaustutkimus on opportunistista eli mukautuvaista. Tapauksen valinta perustuu yleensä harkintaan, jossa keskeisenä valintakriteerinä on usein tutkimuskohteeseen pääsemisen mahdollisuus ja se, voiko tutkija varmistua luottamuksellisten suhteiden muodostumisesta tutkittavan tai tutkittavien kanssa. Opportunistisuus näkyy myös siinä että tutkimus voi toteutukseltaan tai tavoitteiltaan muuttua tutkimuksessa olevan todellisen tilanteen perusteella. (Syrjälä & Numminen 1988, 10.)

Meidän tutkimuksessamme on myös evaluatiivisen tapaustutkimuksen piirteitä. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan evaluatiivisessa tapaustutkimuksessa hankitaan syvällistä tietoa, jonka avulla kasvattajat ja/tai päättäjät voivat määritellä käytettyjen menettelytapojen arvon. Evaluaatiotutkimus on monitieteinen lähestymistapa, joka nähdään osana sosiaalisen muutoksen toteuttamisesta. Evaluaation lähtökohdat ja tavoitteet poikkeavat tavanomaisesta tutkimuksesta siten, että keskeistä on kuvaaminen eikä selittäminen. Evaluaation lähtökohdat ovat käytännölliset: pyritään kehittämään käytäntöä ja soveltamaan tuloksia käytäntöön, usein vain tiettyyn tilanteeseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 23, 38-40.)



Tapaustutkimuksen keskeisiin piirteisiin kuuluu aineistonhankinnan monipuolisuus. Tärkeää on, että samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti eri menetelmien avulla. Tällöin saadut tiedot täydentävät toisiaan ja vahvistavat tutkimuksen validiteettia. Tätä monimenetelmällisyyttä kutsutaan triangulaatioksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 77.) Cohen ja Manion (1980) ehdottavat triangulaation käyttöä silloin, kun tutkitaan ihmisen käyttäytymisen eri aspektoja. Tällöin tietojenkeruumenetelmiä on kaksi tai useampia. Tutkimuksen luotettavuus kasvaa kun eri menetelmillä hankitut tiedot tuottavat olennaisesti samanlaisia lopputuloksia. Tutkimuksen luotettavuus on sitä suurempi, mitä enemmän menetelmiä voidaan verrata toisiinsa. (Cohen & Manion 1980, 208-209.)

### 6.3. Tutkimusmenetelmät

Me käytämme tiedonhankintaan kahta menetelmää; eläytymismenetelmää ja teemahaastattelua. Lisäksi uskomme, että oma työkokemuksemme, molemmilla jo yli viisitoista vuotta, antaa meille hyvän pohjan tutkia aihetta. Tavanomaisina menetelminä kouluviihtyvyyden tutkimisessa olisivat olleet kohdejoukon itse rästitehtävinä täyttämät asennemittarit tai kyselylomakkeet tai tutkijoiden suorittama strukturoitu ja standartoitu haastattelu. Puutteina voidaan pitää sitä, että mittauslomakkeiden vastausvaihtoehtojen muotoilu tehdään tutkijan ennakkokäsitysten pohjalta. Tällöin on vaarana se, että vastaajat eivät koe tutkijan lomakkeisiinsa sisällyttämiä vastausvaihtoehtoja heitä tyydyttävinä. Eivätkä he voi käyttää omaa käsitteistöään, jonka varassa he tavallisesti ilmiötä tarkastelevat. Eikä myöskään voida olettaa, että tutkija olisi etukäteen selvillä niistä vaihtoehtoisista näkökulmista, joita tutkittavilla aiheesta on. Uskomme, että valitsemillamme menetelmillä saamme luotettavaa ja syvällistä tietoa kouluviihtyvyydestä.

**Eläytymismenetelmällä** (role-playing) haetaan niitä toimintamekanismeja, joita ihminen normaalistikin käyttää; harkinta, eri vaihtojen pohdinta, tietoisuus, kieli ja aktiivinen ajattelu. Ihminen nähdään siis kykenevänä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosi-

aalisten tilanteiden informaatiota. Eläytymismenetelmässä vastaajille voidaan esittää jokin tilanne, josta on sepitetty kehyskertomus. Vastaajaa pyydetään kertomaan miten tämä tilanne jatkuu. Hänen tulee eläytyä tilanteeseen ja pohtia mitä on tapahtunut ja miten se voisi jatkua. Tällaisiin tarimoihin eläytyvä joutuu tavallaan sijoittamaan itsensä ja omat ajattelumallinsa ko. sosiaaliseen tilanteeseen. (Eskola 1991, 8 - 12.)

Eläytymismenetelmää voidaan käyttää kahdella eri päätavalla. Koehenkilöä voidaan pyytää improvisoimaan luonnehdinta tilanteesta roolileikin tapaan ja esittämään se sen jälkeen kun hänelle on selitetty tilanteen perustekijät ja roolit. Silloin puhutaan aktiivisesta eläytymisestä. Menetelmää on käytetty moniin erilaisiin tutkimuksiin ja myös monissa kasvatuksellisissa ja kasvatustieteellisissä yhteyksissä. (Cohen & Manion 1980, 224 - 239.) Meidän käyttämämme kirjallinen eläytymisen menetelmä on passiivista.

Keskeinen idea kirjallisessa menetelmässä on variointi eli kehyskertomuksen muuntelu. Pyritään ikäänkuin soveltamaan kokeellisen menetelmän logiikkaa muuttamalla yhtä kertomuksen tekijää ja säilyttämään muut vakioina. Käytännössä tämä ei täysin onnistu käsitteellisistä syistä. Tilanteet ovat liian monimutkaisia. (Eskola 1991, 14 - 15.) Meidän tutkimuksessamme tarinasta oli vain kaksi erilaista versiota. Oppilaiden tuli eläytyä joko kivaan tai tylsään koulupäivään. (Liite 1.)

Me käytimme eläytymismenetelmää ennen haastattelua kahdessa eri mielessä. Ensiksikin saadaksemme teemahaastattelua varten selville niitä asioita, joita ehkä emme muuten osaisi ottaa esille. Toiseksi käytämme tehtävän avulla saatua informaatiota tutkimusmateriaalina. Lisäksi ala-asteen osalta kirjallisten tuotosten avulla valikoitiin sopivia haastateltavia. Ala-asteella tehtäväpapereihin otettiin tekijän nimi, yläasteella toimittiin nimettömillä papereilla. Arvioimme, että yläasteella nimen vaatiminen paperiin vaikuttaisi vastauksiin. Yläasteella eläytymistehtävään osallistui 18 oppilasta yhdeksänneltä luokalta, oppilaat olivat yhdestä 9. luokasta. Ala-asteella osallistujia oli 31 yhdestä viidennestä luokasta.

**Haastattelu** on tärkeä ja olennainen tapaustutkimuksen tiedon lähde (Yin, 1984, 82 - 83). Kvalitatiivinen haastattelu voi olla Pattonin (1980) mukaan informaalinen keskustelu, tee-

mahaastattelu tai standartoitu avoin haastattelu ( Patton 1980, 197, ks. Yin, 1984, 83 - 84 ja Hitchcock & Hughes 1989, 79 - 93.)

”Teemahaastattelu on osoittautunut menetelmäksi, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat suopeiksi tutkimukselle ja vapaamuotoiset, syväiset keskustelut paljastavat asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoilla. Teemahaastattelu on menetelmä, joka hyvin toteutettuna ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona.” (Hirsjärvi & Hurme 1982, 8.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, joka kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan, mutta kysymysten muoto ja järjestys ei ole niin tarkkaa kuin strukturoidussa. Haastattelun aihepiirit, teemat ovat tutkijan etukäteen suunnittelemat. Haastattelu-runkoa laadittaessa teema-alueet tulisi kytkeä tutkimuksen teoreettisiin pääkäsitteisiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35 - 37.)

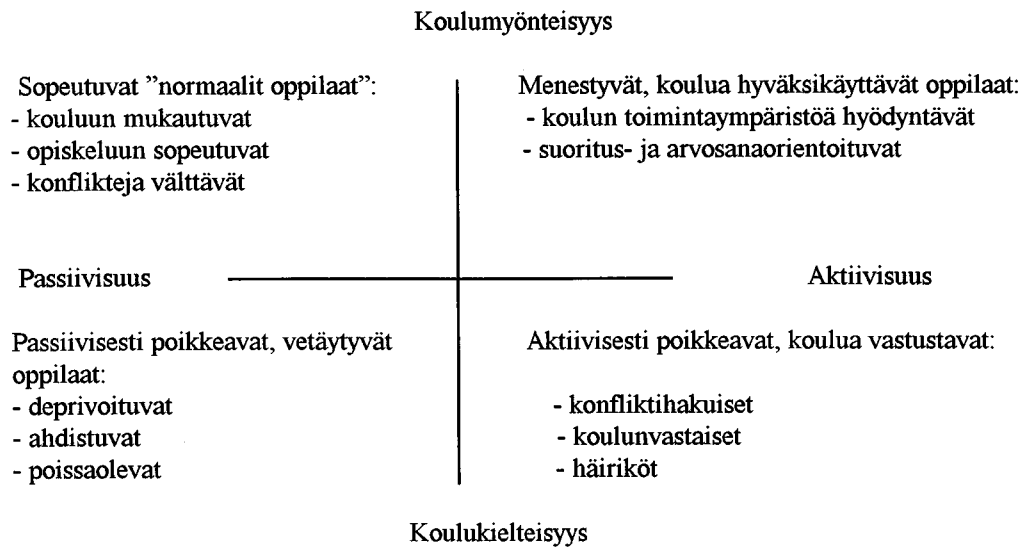
Me pyrimme saamaan haastattelutilanteen luottamukselliseksi, meillä on oppilaisiin jo ennestään kontakti olemassa. Pidämme todennäköisenä, että silloin he kertovat rehellisesti omia mielipiteitään. Olemme kuuntelemassa nimenomaan heidän ajatuksiaan. Mutta on oletettava ja meidän on otettava huomioon, että oppilas-opettajasuhde vaikuttaa haastatteluun. Vieras haastattelija voisi saada aikaan vapaamman ilmapiirin aikaan. Oppilas voi olla varuksellinen puhuessaan opettajan kanssa. Toisaalta oppilaan ja koulun tunteminen voi auttaa tekemään oikeita kysymyksiä ja johtopäätöksiä.

Olemme määritelleet tietyt käsitteet ja ne teemat, joista haluamme kuulla oppilaiden ajatukset. Käytännössä etukäteen mietityillä teemoilla ja kysymyksillä (Liite 2.) arvelemme pystyvämme kartoittamaan monipuolisesti kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Koska haastattelu on kuitenkin vapaamuotoinen valmiista kysymyksistä huolimatta, uskomme keskustelunomaisen ilmapiirin avulla saatavan hedelmällistä tietoa tutkimusongelmasta. Haastateltavat saavat omin sanoin vastata kysymyksiin ja perustella vastauksiaan laajemminkin. Niinpä on mahdollista, että he voivat tuoda esiin niitä asioita, joita he pitävät tärkeinä. Haastattelija voi teemahaastattelun luonteen mukaisesti esittää lisäkysymyksiä ja tarkennuksia.

Tutkimuksemme **kohdejoukko** määrittyi työpaikkojemme mukaan. Pidimme tärkeänä, että tunsimme oppilaat jo entuudestaan. Ala-asteella 5. luokan oma opettaja auttoi haastateltavien valitsemisessa. Haastattelimme kuutta ala-asteen viidesluokkalaista ja kuutta yläasteen 9. luokan oppilasta (n = 12). Katsoimme sen riittävän suureksi lukumääräksi, koska käytimme haastattelumenetelmää. Molemmissa ryhmissä on kolme tyttöä ja poikaa. Ajankohta oli lokakuussa 1996. Oppilaat valitsimme siten, että saamme mahdollisimman tarkoituksenmukaista tietoa tutkimusongelmamme kannalta.

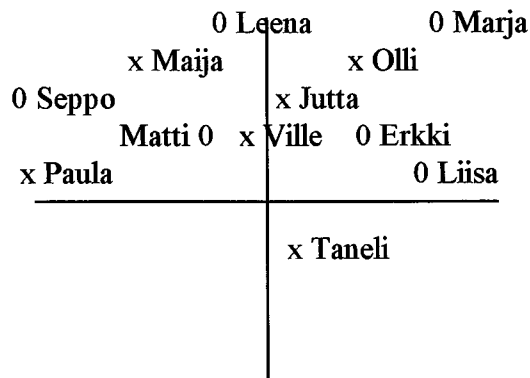
Lähtökohtana on tavallinen koulu ja tavalliset oppilaat. Tästä syystä erityiset häiriköt, joiden ongelmat koulunkäynnissä näkemyksemme mukaan johtuvat selkeästi koulun ulkopuolisista syistä, jäivät syrjään. Toisaalta mukaan mahtui myös erityisen hyvin sopeutuneita oppilaita. Valitsimme oppilaita, jotka ovat esittäneet myös kritiikkiä koulua kohtaan. Koulumenestyksen otimme kuitenkin siten huomioon, että haastattelemme eri tavalla menestyneitä oppilaita. Keskiarvot olivat välillä 6,5 - 9,2. Haastateltavien tuli pystyä ilmaisemaan ajatuksiaan perustellusti. Pyrimme löytämään avainoppilaita, jotka voivat välittää oppilaiden näkemyksiä koulusta. Halusimme mukaan erilaisia oppilaita, jotta saisimme mahdollisimman monipuolista tietoa. (ks. Syrjälä & Numminen 1982, 103 - 104.)

Oppilaat voidaan sijoittaa koulun käytäntöjen nelikenttään, joka perustuu useiden empiiristen ja teoreettisten tutkimusten perusteelta tehtyyn yhteenvetoon. Eri luokkiin sijoittuva oppilasalakulttuuri on käsitettävä ideaalityyppinä, jonka mukaan oppilaat ovat tyypiteltävissä eri ryhmiksi. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 74-75.)



Kuvio 5. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa (Kivinen ym. 1985, 75).

Antaaksemme mahdollisimman monipuolisen kuvan haastatelluista oppilaista, sijoitimme heidät tähän nelikenttään.



Kuvio 6. Haastateltavat oppilaat nelikentässä (x = yläasteen oppilas, 0 ala-asteen oppilas)

Suoritimme haastattelukysymysten esitestauksen haastattelemalla yhtä viides- ja yhdeksäsluokkalaista. Nauhoitimme haastattelut, jotta saisimme tuntumaa todellisen tutkimuksen suorittamiseen. Halusimme testata kysymykset nähdäksemme saammeko niiden avulla taroituksenmukaista tietoa. Lisäksi saimme samalla kokemusta haastattelutilanteesta. Samoin teimme etukäteen eläytymistehtävät sekä yläasteen että ala-asteen oppilailla. Analysoimme aineistoa harjoitellaksemme kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä. Esitestauksen avulla oli tavoitteena löytää mahdollisimman luotettavaan tulokseen tähtäävä metodi.

Opettajina olemme luonnollisesti tarkkailleet koulujemme tapahtumia jo vuosikausia, niinpä omat kokemukset ja näkemykset antavat tutkimukselle pohjaa. Hirsjärven (1982, 17) mukaan voidaan väittää, että ”kaikki tieteellinen tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin”. Näitä tietoja yhdistämällä pyrimme saamaan aikaan kokonaisvaltaisen, holistisen näkemyksen koululaisen arjesta.

#### 6.4. Aineiston analyysi

Grönforsin (1982) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysissä pätee sanonta ”työ tekijäänsä neuvoo”. Kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuu osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Analysointi ja aineistonkeruu täydentävät toisiaan. Selvää eroa niiden välillä ei voi tehdä. Tavallisesti ainoastaan kenttätutkimuksen suorittanut henkilö itse voi analysoida aineistonsa. Kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttävä tutkija on osa analyysiä samalla tavalla kuin tutkija on osa kenttäaineistoa. (Grönfors 1982, 144-145.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on järjestettävä sellaiseen muotoon, että siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Järjestelyssä ja myös tulkinnassa on pyrittävä systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118 - 119.) Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyyttisen prosessin avulla hankittu aineisto pilkotaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla näin saadut osat kerätään uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Analyysi ja synteesi ovat nimenomaan järjellistä toimintaa, tutkimusaineiston tutkiskelua käsitteellisellä tasolla. (Grönfors 1982, 145.)

Työ etenee yleensä niin, että tutkija käy vuoropuhelua tekstinsä kanssa suhteuttaen alkupe-  
räisen tarkastelun kohteena olevan tekstikohdan ja siitä nousseen ongelman yhä laajempiin tekstikonteksteihin. Tätä prosessia, jossa edetään kokonaisuudesta osiin ja edelleen niistä takaisin kokonaisuuteen, tarkasteltavina olevien asioiden suhteiden ymmärtämistä ja yksi-

tyiskohtien suhteuttamista kokonaisuuteen, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi tai spiraaliksi. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 65, Hämäläinen 1987, 34, Alasuutari 1989, 36, Niinistö 1981, 21.)

Palosta (1988) mukaillen tulkintataidot voidaan jakaa kolmeen osaan; lukeminen, päättely ja kirjoittaminen. Lukemisessa teksti pilkotaan analyttisesti käyttökelpoiseksi aineistoksi. Tavoitteena ovat kiintoisat tulkinat. Tekstin tulkinnan perusoperaatiota voidaan nimittää eksegeesiksi (= ulospoimiminen). (Palonen 1988, 28-29.) Lukemisen tuloksena syntyy luokiteltu versio tutkimusaineistosta (Palonen 1988, 135, ks. Patton 1980, 304.)

Päättelyn tavoitteena on muuntaa aineistoanalyysi tutkimukseksi, aineisto ylitetään pohjautuen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen kysymyksenasettelu on keskeistä päättelyoperaatiossa. Aineisto määrää osaltaan millaisia kysymyksiä sille voi asettaa. Kysymyksen asettelu on perspektiivi aineiston toiselle lukemiselle. Kirjoittamisella laajassa mielessä tarkoitetaan kaikkia tutkimuksessa käytettyjä operaatioita; muistiinpanot, ranskalaiset viivat ja alleviivaukset. Suppeammassa mielessä sillä tarkoitetaan tutkimustekstin valmiiksi kirjoittamista. (Palonen 1988, 139-141, 181-191.)

Eläytymismenetelmäaineistoa voidaan Eskolan (1991) mukaan analysoida ainakin neljällä eri tavalla: aineiston kvantifioiminen eli määrälliseen muotoon muuttaminen, tematisointi, tyyppittely ja diskursiivinen tulkinta (Eskola 1991, 20).

Me lähdimme tutkimusaineiston käsittelyssä liikkeelle viitekehyksemme pohjalta, mutta avoimena saamiimme erilaisiin materiaaleihin. Järjestimme aineistoa asettamiemme teemojen mukaisesti. Kirjoitimme puhtaaksi oppilaiden tuottamat eläytymistehtävät. Jaoin ne kahteen ryhmään annetun tehtävän mukaisesti. Koulussa olevat kivat asiat toiseen ja tylsät toiseen. Lisäksi erottelimme tytöt ja pojat omiin ryhmiinsä.

Nauhoitetut haastattelut kirjoitimme sanatarkasti paperille. Haastattelut kestivät keskimäärin puoli tuntia ja kirjoitettua tekstiä rivivälillä yksi kertyi neljästä seitsemään sivua kustakin. Ala-asteen oppilaat olivat huomattavasti niukkasanasempia kuin yläasteen oppilaat. Tutkimuksessa esiintyvät oppilaiden nimet ovat keksittyjä. Luimme ja tutkimme tekstejä, jotta

hahmottaisimme tutkimusmateriaalin kokonaisuudessaan. Sen jälkeen lähdimme pilkkomaan sitä osiin teemojen mukaisesti. Yläasteen osalta tässä käytettiin tietokonetta. Samaan aihepiiriin kuuluvat asiat poimittiin kaikista haastatteluista ja liitettiin leikepöydän avulla yhdeksi kokonaisuudeksi. Näin saatiin helposti luettavissa oleva yhtenäinen näkemys ko. teemasta. Ala-asteen osalta menetelmä oli sama, mutta käytännössä se tehtiin alleviivauksen ja eriväristen kynien avulla.

Analysoimme näin luokiteltua aineistoa ja etsimme esiin nousevia oppilaiden kokemuksia. Tämä vaihe oli mielenkiintoinen ja aikaa vievä. Teemojen mukaisen luokittelun lisäksi teimme myös muita, aineistosta esiin nousseita luokitteluja ja tyypittelyjä. Otimme tuloksiin mukaan myös alkuperäisiä näytteitä niin eläytymistehtävistä kuin haastatteluista.

#### 6.5. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen

Kvalitatiivisia tapaustutkimuksia on hyvin monentyyppisiä ja sen vuoksi luotettavuutta tarkasteltaessa korostetaan eri asioita. *Validiteetilla* tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli sitä kuinka tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on hankittu. Puhutaan *sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista*. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 136.)

Grönforsin (1982) mukaan tutkimuksessa on sisäistä validiteettia, jos eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiteetin tarkistus edellyttää vain teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti ilmaisee teoreettisten ja johtopäätösten ja empirisen aineiston välisen suhteen eli käytännössä se tarkoittaa yksinkertaisesti vain hypoteesien todentamista. (Grönfors 1982, 174.)

Syrjälä ja Numminen (1988) määrittävät sekä sisäisen että ulkoisen validiteetin hyvin yksityiskohtaisesti: sisäisessä validiteetissa ilmaistaan se, missä määrin tutkimusraportti vastaa



osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tutkijan vaikutusten tarkastelu keräämiinsä tietoihin on tärkeä osa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 136-137.)

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan useimmiten yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, erityisesti evaluaatiotutkimuksessa yleistettävyyden tulkitaan käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta eikä tilastollisena todennäköisyytenä. Käytön kannalta on myös merkittävää, että esitetyt johtopäätökset, jotka voivat olla tulevia työhypoteeseja on rajoitettu siihen joukkoon, jota tutkittiin. Tutkimuksen vastaanottaja eli lukija vertaa tutkimustilannetta toiseen tilanteeseen ja mikäli tilanteet ovat samankaltaisia, hän voi olettaa, että tutkimuksen tuloksena syntynyt työhypoteesi täsmää myös tässä toisessa tilanteessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 142.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen välinen asia, vaan myös tulosten vastaanottajan asia. Raportin on kuvattava todellisuutta siten, että lukija saa sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän kykenee arvioimaan sitä, kuinka tutkimus vastaa esittämäänsä todellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.)

Triangulaatio on varsin sopiva keino tarkastella tapaustutkimuksen luotettavuutta, koska tapaustutkimus on jo luonteeltaan monimetodinen. Tietolähde-, tutkija- ja menetelmätriangulaatiolla voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta (ks. Cohen & Manion 1980, 208 - 209).

Validiteettiin liittyy *reliabiliteetin* osoittaminen. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun aineistosta ei löydy ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 175.) Varto (1992) määrittää tutkimuksen luotettavuuden eli reliabiliteetin tarkoittavan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä, erityisesti aineiston hankinnassa ja rajaamisessa. Tutkimuksen on oltava luotettava ja teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus arvioidaan luotettavaksi. (Varto 1992, 103-104.)

*Ulkoisella reliabiliteetilla* tarkoitetaan sitä, miten samanlaisia tuloksia toinen tutkija saa samoja metodeja käyttäen. Siksi on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vai-

heita mahdollisimman tarkkaan, jolloin lukijat voivat nähdä, että tulokset eivät perustu vain tutkijan henkilökohtaiseen intuitioon tutkittavasta ilmiöstä. *Sisäinen reliabiliteetti* tarkoittaa sitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat eri tutkijat ovat tuloksista. Eli ovatko eri havainnoitsijoiden kokoamat tulokset riittävän yhtenäisiä, jotta niiden avulla voidaan tehdä samanlaisia ilmiöitä koskevia päätelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.)

Luotettavuuden pyrimme varmistamaan seuraavasti: Arvioimme, mikä on oman läsnäolomme merkitys tutkimustuloksiin. Otimme huomioon omat ennakkokäsityksemme tai ensivaikutelmamme niin kuin se yleensä on mahdollista, kun arvioi itseään. Pyrimme puolueettomaan analysointiin ja tulkintaan. Omaa pitkää opettajakokemustamme olemme pyrkineet käyttämään arvioidessamme oppilaiden haastattelujen vastaavuutta koulun todellisuuteen. Me teimme kahdestaan pro-gradu -tutkielmaamme. Pohdimme asioita keskenämme, keskustelimme, näimme asiat eri näkökulmista ja teimme yhdessä päätöksiä tutkimuksemme teko-  
tavasta, analyysistä ja tulkinnasta. Teimme johtopäätökset tematisointimme mukaisesti.

Tutkimuksen yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuutta arvioitaessa huomattakoon, että evaluaatiotutkimuksessa yleistettävyys tulkitaan käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta eikä tilastollisena todennäköisyytenä. Voimmeko me hyötyä tuloksista koko koulun tasolla? Jos löydämme puutteita ja parannusehdotuksia, onko kouluillamme resursseja tilanteen muuttamiseksi?

## 7. TULOKSET

### 7.1. Tutkimustulokset ala-asteen osalta

#### 7.1.1. Kouluviihtyvyys

Aloitimme haastattelun kysymällä viidesluokkalaisilta: **"Millä mielellä sinä lähdet kouluun?"** Ensimmäisen kysymyksen mukaan oppilaat sanoivat lähtevänsä kouluun ihan hyvällä mielellä. Lisäkysymysten ja tarkemman pohdiskelun jälkeen kouluun lähtemisajankohta vaikutti eniten mielialaan. Erkki ja Seppo kokivat varhaiset aamuherätykset hieman hankaliksi. Unisena haluaisi nukkua pitempään. Seppo on väsynyt, koska menee myöhään nukku- maan. Marja puolestaan pohti jo aamulla tulevaa pitkää työpäiväänsä ja aikoi ottaa tunnin kerrallaan. Leenan vastaus kuvaa haastateltujen viidesluokkalaisten kouluunlähtemismielialaa hyvin selkeästi:

"No, jos mennään kaheksaksi kouluun, niin aika väsyneellä mielellä, ja jos on jotain tyhmiä tunteja, niin mä en oikein tykkää mennä. Jos yheksäksi, niin silloin mä tykkään ja ainakin kymmeneksi niinku ilosella mielellä." - Leena

Eläytymistehtävän mukaan viidesluokkalaisten viihtyivät koulussa, kun oli mukavaa, kivaa. Eläytymistehtävästä selvisi, että viidennen luokan oppilaat viihtyivät koulussa hyvin, jos oppitunneilla oli mielenkiintoista tekemistä tai jos välitunteileikit onnistuivat. Päivän teki mukavaksi tavallisesta arkirutiinista poikkeavat oppitunnit, filmit tai karkkihetket. Viidesluokkalaisten osasivat nauttia myös ensilumesta, lumileikeistä ja lumisodasta. Seuraavaksi yhden tytön ja kahden pojan kertomukset mukavasta päivästä:

”Tämä päivä meni hyvin. Meillä oli tänään kivaa kun meillä oli käsitöitä. Teen käsityössä lapasia. Muutenkin päivä sujui hyvin, kun päivä oli tarpeeksi lyhyt. Oli vielä perjantai. Tuli välkkä jolloin menemme pukkista. Välkkä loppui ja tuli kuvaamataito. Teimme jouluisia koreja, joissa oli viljoja. Sitten tuli ruotsin tunti joka oli kiva kun sain hyvän numeron kokeesta. Sitten tuli kaikista kivointa meillä oli liikka ja suunnistettiin, joka oli myös hauskaa kun tultiin ensimmäisiksi. Siitä jäi aikaa ja menimme kävelemään, puhuimme matkalla kaikenlaista kivaa. Sitten meni vihdoin se koulupäivä.”

”Tulin kymmeneltä kouluun. Ekalla tunnilla katottiin videoita. Kaikilla oli video ja niistä valittiin paras. Seuraavalla tunnilla mentiin kentälle, rakennettiin suuret lumivallit ja oltiin lumisotaa. Kolmannella tunnilla oli bileet lumisodan voittajien kunniaksi. Neljännellä tunnilla oli veistoa ja me saatiin tehdä mitä huvitti. Päästiin kotiin ja mentiin uudestaan kentälle lumisotaa. Se oli kiva päivä.”

”Kun Pekka meni kouluun niin kaverit kysyivät että mennäänkö pelaamaan jalkapalloa? Ja niin he menivät. Sitten kellot soivat ja he menivät sisään. Eräs oppilas oli ollut ulkomailla ja jakoi koko luokalle karkit, ne olivat hyviä. Mutta eräs oppilas oli allerginen ja antoi sen Pekalle. Seuraavalla välitunnilla he olivat pukkista ja keinuivat.”

Haastattelemamme viidesluokkalaiset oppilaat sanoivat viihtyvänsä koulussa ihan hyvin. He viihtyivät koulussa, koska heidän mielestään sekä oppitunnit että opettajat ovat kivoja. Viihtymistä lisäsi se, ettei joutunut kiusatuksi. Täsmennyksinä tuli seuraavanlaisia mielipiteitä:

”No, täällä on kivaa sillee. Kaikki tunnit on kivoja.” - Liisa

”No, että täällä on kivat opettajat ja hyvä palvelu ja eikä ikinä pakoteta vastaamaan ja kaikkea semmosta.” - Leena

”Than hyvin. Ei täällä oo mitään tylsää. ... No, ei niinku kiusata ollenkaan, ainaskaan mua.” - Erkki

”No, aika hyvin, mutta joskus mä joudun olemaan yksin välitunnilla. Muut on vaikka sisällä harjoittelemassa näytelmää. - Marja

Koulussa viihtymistä pitivät kaikki haastateltavamme yksiselitteisesti tärkeänä. Koulunkäynnin peruslähtökohtana pidettiin koulussa viihtymistä. Liisan mielestä koulutyöt tulee paremmin tehtyä, kun viihtyy koulussa, ja Erkin mukaan koulussa ei olisi hauskaa, ellei viihtyisi sekä oppitunneilla että välitunneilla.

### 7.1.1.1. Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä

#### Kaverit

Kysyimme oppilailta: **"Mitkä tekijät vaikuttavat viihtymiseesi koulussa?"** Tärkeimmäksi tekijäksi haastateltavamme viidesluokkalaiset mainitsivat kaverit. Sen jälkeen tasavertaisina olivat opettajat ja kivat työt. Kaverit ovat tukena, rohkaisevat ja auttavat. Kavereiden kanssa on kiva tehdä kaikenlaista. Matin vastaus poikkesi muista sen verran, että hänelle oli tärkeintä saada pelata futista välitunnilla. Jalkapallo joukkuepelinä onnistuu vain muiden oppilaiden kanssa. Seuraavaksi näyte eläytymistehtävästä, josta selkenee koulukaverin merkitys eräälle tyttöoppilaalle.

"Tulin kouluun puoleksi tokkurassa. Yleensä tulen kouluun aikaisin, tai niin aikaisin että kukaan muu ei ole vielä tullut. Odotin ja odotin toisia. Tuntui että kestäisi monta tuntia ennen kuin näkisin tutun takin tai pilkullisen pipon. Vihdoin tunsin että joku tuttu hahmo tulisi minua kohti."

Leenan mielestä oma ystävä koulussa on niin tärkeä, että jos ystävän kanssa tulee erimielisyyksiä, niin jopa koulunkäynti voi tuntua hyödyttömältä.

"No mulle tulee sellainen tunne, että enää mun ei edes hyödytä käydä tätä koulua...ett mä oon ihan huono".- Leena

Myöskin aiemmissa tutkimuksissa (Kari 1977, 43, Vepsäläinen 1980, 77 ja Linnakylä 1993a, 54) korostuu hyvien kavereiden tärkeä merkitys koulussa viihtymisessä. WHO-Koululaistutkimuksessa (Välimaa 1995, 178) tuli erityisesti esille omien luokkatovereidensa kanssa viihtyminen juuri 5.- ja 9.-luokkalaisilla. Kaverit voivat myös vähentää koulussa viihtymistä kiusaamalla ja näin pilata kiusatulta koko päivän. Seuraavaksi ote eläytymistehtävästä. Se kuvaa mielestämme erittäin hyvin koulussamme esiintyvän kiusaamisen luonnetta:

"Minun mielestäni koulu on yleensä mukava paikka. Joskus joku sanoo tunnilla tai välitunnilla jotain pahaa niin joskus siitä voi mennä vaikka koko päivä pilalle. Yleensä ei niin kyllä tapahdu. Sen unohtaa tai sitten yrittää unohtaa. Minua ei

yleensä kiusata kunnolla mutta melkein joka päivä kuitenkin sanotaan jotain pahaa. Yleensä se viittaa siihen onko läski, laiha, rillipää... Tunneilla ei ainakaan silloin, kun opettaja on paikalla niin silloin ei yleensä sanota pahaa mutta välitunneilla kyläkin.”

Liinamo ja Kannas (1955) toteavat tutkimuksessaan, että kevätlukukaudella 1994 hieman yli 50 % tutkimukseen osallistuneista ilmoitti, ettei heitä ole kiusattu. Kiusattujen määrä pieneni iän myötä. Noin 40 % pojista ja 70 % tytöistä ilmoitti, ettei ollut osallistunut toisten oppilaiden kiusaamiseen koko kuluvan lukukauden aikana. Noin 10 % pojista ja 1-2 % tytöistä ilmoitti osallistuneensa kiusaamiseen viikoittain. (Liinamo & Kannas 1995, 124-125.) Vepsäläisen (1980) mukaan toisten oppilaiden merkitys viihtymistä vähentävänä tekijänä on selvästi vähäisempää kuin viihtymiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Luokassa on aina joitakin oppilaita, jotka häiritsevät oppitunnin kulkua. (Vepsäläinen 1980, 78.)

Kaikki haastateltavamme olivat nähneet kiusaamista koulussamme. He kärsivät, kun joutuivat seuraamaan kiusaamista sivusta. Eläytymistehtävästä selvisi, että oppilaan mielestä oli kaikista kamalinta katsoa toisen kiusaamista kun itse tietää miltä se tuntuu. Ainoastaan Erkki sanoi joutuneensa kiusatuksi. Erkki oli myös ainut, joka kertoi itse olleensa kiusaamassa. Matti kertoi yleensä katsovansa sivusta, kun muut tappelevat tai kiusaavat. Heidän omalta luokaltaan löytyi eräs kiusaamisen kohde, suurikokoinen poika. Kiusaajat olivat yleensä samat, myöskin heidän luokaltaan.

”Kari yleensä joutuu, koska se on aika iso, mutta ei se oo lihava vaan aika tukeva. Jotkut ei ymmärrä sitä. Ja kiusaajat yleensä Harri ja ne, jotka on sen joukossa Jari ja kaikki.” - Leena

## **Opettajat**

Opettajan merkitys koulussa viihtymiseen koetaan tärkeänä. Tutkimuksemme kaikki haastateltavat pitävät opettajistaan. Opettajat ovat kivoja, ystävällisiä. Opettajan tehtävä on opettaa ja pitää järjestystä. Poikien mielestä oli vaikeaa kertoa, millainen opettaja on hyvä tai millainen opetustyyli heitä miellyttää. Sepon mielestä hyvä opettaja on sellainen, joka osaa opettaa hyvin, eikä hermostu helposti. Huutavista ja raivoavista opettajista ei pidetä. Opet-

tajien tekemistä virheistä viidesluokkalaiset osaavat nauttia. Jos musiikkitunnilla opettaja soittaa tai laulaa väärin, niin silloin on hauskaa. Lisäksi kielentunnilla opettajan kasvojen ilmeet viihdyttivät oppilaita.

Haastateltaviemme ajatuksia opettajista:

"Ne on ihan kivoja kaikki. Ne ei huuda liikaa." - Liisa

"Ja on ainakin tärkeätä, että ne opettaa." - Leena

"Opettajien kanssa ei ole hauskaa silloin kun ne joskus vähän raivoaa." - Erkki

"Tunnilla on tosi kivaa, jos vaikka oppa mokaa ja sanoo jotain hassua." - Liisa

"Varsinkin on kiva kattoo oppien naamoja kun ne ääntää sanoja". - Liisa

Huomionarvoista on, että kukaan haastateltavistamme ei arvostellut omia opettajiansa tai heidän käyttämiään opetusmenetelmiä. Sen sijaan eläytymistehtävässä kaksi oppilasta esitti kritiikkiä opettajia kohtaan. Tyttöoppilasta ärsytti joku koulumme opettajista seuraavasti:

"Eräs opettaja on tässä koulussa niin ärsyttävä että pahempaa ei voi olla. Mutta toisaalta vaikuttaa että se ei oikein pääse muiden opettajien joukkoon."

1970- luvulla ajateltiin kouluviihtyvyyden ja opettajan roolin olevan voimakkaasti sidoksissa toisiinsa ja opettajan vaikutusta nuoren koulussaviihtymiseen korostettiin voimakkaasti. Karin (1977) tutkimustuloksista ilmeni, että viihtymisen kolme tärkeintä tekijää olivat opettaja, oppilas ja koulutoverit lähes tasavertaisesti. Luokanopettajan merkitys oli vielä neljännelle luokalle asti tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Opettajan kyky pitää yllä järjestystä ja hyvä opetustaito paransivat oppilaiden viihtymistä koulussa. Hyvä opetustaito ilmeni puheen ja opetuksen selkeytenä, kiinnostavana opetuksena sekä opettajan laajana mielikuvituksena ja kekseliäisyytenä. (Kari 1977, 44-59.)

## **Oppitunnit**

Oppitunnit mielletään kivoiksi, jos työskentelytapa tunnin aikana miellyttää oppilasta. Opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin oltiin yleisesti tyytyväisiä. Opettajien käyttämät opetustyyli vaikuttivat viidesluokkalaisten mukaan koulussa viihtymiseen, vaikka heidän olikin vaikea kuvata hyvää opetustyyliä.

"Kaikki tunnit on kivoja. Ei pakoteta vastaamaan." - Liisa

"Historia on kivaa, koska mä tykkään hiljasesta työstä ja itsenäisestä. Mutta sitten äikällä tehdään paljon sellaista, jossa opettaja selittää ja se on väsyttävää." - Leena

"Millainen on hyvä opetustyyli?"

"Semmonen ystävällinen. Jos neuvoo. Eipä oikein muu." - Marja

"No, on ne opetustyyliä ihan hyviä, ainakin mun mielestä." - Liisa

Oppitunneilla, erityisesti oppituntien alussa oppilas joutuu kuulemaan myös opettajan ja muiden luokkakavereidensa välisiä asioita. Mitä suurempi opetusryhmä, sitä todennäköisempää on joutua sivustaseuraajaksi, kun opettaja ojentaa muita oppilaita tai kohdistaa moitteita toisiin luokkakavereihin. Tässä tilanteessa vierestä seuraaja joutuu epämiellyttävään varpaillaan oloon tai pelkotilaan.

"No, esimerkiksi nyt Timo olisi tehnyt jotain pahaa, niin opettaja vaikka sanoo koko luokan kuullen, että nyt Timolle tulee kotiin viesti, että jää jälki-istuntoon, niin sitten mä aina pelkään, että se sanoo mulle samaa." - Leena

*Oppiaineiden* merkitys koulussa viihtymiseen on vähäinen haastattelemiemme viidesluokkalaisten mukaan. Uusikylän ja Kansasen (1988) mukaan suosikkiaineiksi ovat kohonneet taito- ja taideaineet; liikunta, käsityö ja kuvaamataito (Uusikylä & Kansanen 1988, 42). Keskimukaisesti menestyvä Liisa vastaa kaikkien aineiden olevan ihan kivoja ja mielenkiintoisia. Hyvin menestyvän Leenan mielestä päivä tuntuu lyhyemmältä, jos on helppoja aineita. Haastateltujen mukaan mieluisimmat oppiaineet ovat liikunta, käsityö ja kuvaamataito. Seuraavaksi mieluisimmaksi kohosi matematiikka. Kolmantena oli historia. Matti puhui "historiantyöstä". Matematiikan selkeys ja historian tunneilla käytetty itsenäinen työskentelytapa viittaavat mielestämme myös opiskelutyylin miellyttävyyteen.

### **Muita tekijöitä**

*Työympäristö* vaikuttaa viihtyvyyteen koulussa. Tutkimuksemme viidennellä luokalla on tällä hetkellä 31 oppilasta. Se on koulumme suurin opetusryhmä. Luokka on saanut käyttöönsä koulumme suurimman luokkatilan, entisen musiikkiluokan. Tähän järjestelyyn oppilaat ovat erityisen tyytyväisiä. Koulumme sijainti luonnon keskellä saa myös kiitosta. Kouluympäristön merkitystä kuvaa Marja seuraavasti:



”Että kun on paljon luontoa ympärillä, niin on ihan kivaa. Että jos olisi pelkkää asfalttia, niin ei olisi niin mukavaa.” - Marja

WHO-Koululaistutkimuksen mukaan vain noin joka kolmas piti kouluansa viihtyisänä ja alle 30 % oppilaista koulunsa pihaa viihtyisänä. Tytöt viihtyivät huomattavasti poikia paremmin ja nuoremmat oppilaat viihtyivät paremmin kuin vanhemmat. Ala-asteen oppilaat arvioivat koulunsa ja koulupihaansa huomattavasti useammin viihtyisäksi kuin yläasteen oppilaat. Yläasteen oppilaat kokivat koulupihaansa viihtyisäksi vain harvoin. (Liinamo & Kannas 1995, 110-111, ks. myös Vepsäläinen 1980, 78.)

Huomattakoon, että tutkimuksemme viides luokka oli juuri syksyllä 1996 aloittanut koko kouluamme koskevan Koulun piha ekologisena oppikirjana -projektin. Tutkimuksemme haastatteluvaiheessa he olivat kuitenkin saaneet vasta alustavaa informaatiota koko projektista, joten projekti ei käsittääksemme ole ehtinyt juurikaan vaikuttaa heidän mielipiteisiinsä ja näin ollen tutkimustuloksiimme.

Kysyimme haastateltaviltamme: **”Onko koulunkäynti mielestäsi raskasta?”** Pitkät seitsemän tunnin koulupäivät koettiin raskaiksi. Erityisesti, jos oppitunnit ovat ”raskaita”. Erkin mielestä läksyjä oli sopivasti, mutta muut oppilaat kokivat läksyjen määrän joskus liian paljoksi, joskus liian vähäiseksi. Leenan mielestä koulunkäynti on joskus raskasta, mutta myös kivaa.

”No, ei se nyt niin raskasta. Paitsi että on kahdeksasta kolmeen koulua, mulla parina päivänä, siinä on kaikki sellaiset raskaat aineet melkein, niin ne on jotenkin raskaita. Kyllä niistä selviää.” - Liisa

”No, on niitä läksyjä ihan riittävästi. Joskus on vähän liikaa. Ja joskus on vähän liian vähän. Kyllä mulla aikaa niihin riittää sopivasti. - Liisa

”On se joskus raskasta, mutta ihan kivaa kans.” - Leena

Myöskin WHO:n tekemässä kouluviihtyvyytutkimuksessa kartoitettiin oppilaiden käsityksiä koulutyön kuormittavuudesta. Saatujen tulosten perusteella lievä rasittuneisuuden tunne oli nuorilla melko tavallista, mutta voimakas rasittuminen sen sijaan harvinaista. Mitä ylemmillä luokilla oppilaat olivat, sitä rasittavampana koulunkäynti miellettiin. (Liinamo & Kannas 1995, 116-119.)

Viidesluokkalaisten oli hiukan vaikeaa arvioida järjestyssääntöjen ja rangaistusten oikeudenmukaisuutta. He eivät kyenneet niitä kritisoimaan eikä myöskään kehumään. Tyttöjen mielestä säännöt ovat osa koulua, itsestäänselvyys. Koulumme käyttämät rangaistukset koettiin kuitenkin pääpiirteittäin oikeudenmukaisiksi, samoin niiden valvonta. Sepon mielestä järjestyssäännöt ovat aika tiukat, muttei hän halua muuttaa niitä mihinkään suuntaan. Erkin mielestä rangaistukset eivät vaikuta koulussa viihtymiseen.

”No ei. Kyllä jos on tehnyt jotain niin ei se mitään, jos tulee rangaistus.” - Erkki

### 7.1.2. Mielekkyyys

Kysyimme oppilailta: ”Miksi käyt koulua ja onko koulunkäynti sinulle tärkeätä?” Kaikille haastatelluille koulunkäynti on ainakin aika tärkeä asia, osalle jopa tärkeä asia. Tärkeää koulunkäynti on siksi, että koulussa oppii hyödyllisiä tietoja ja taitoja.

”No, että oppii. Eihän siellä voi olla ihan tietämätön.” - Liisa

”No, koska ihan muuten mä olisin ihan tietämätön, enkä tietäis mitään, enkä mä osais kirjoittaa enkä mitään muuta.” - Leena

Jokainen heistä piti koulunkäyntiä tarpeellisena jo pelkästään heidän itsensä takia. He halusivat oppia lukemaan, laskemaan ja arvostavat kaikkia niitä kouluaineita, joita koulu tarjoaa. Tulevaisuuden suunnitelmia ei vielä ala-asteen oppilailla juuri ole. Ainoastaan Leenalla ja Erkillä oli suunnitelmia tulevaisuuden varalle. Leena haluaisi koulunopettajaksi ja Erkki arveli opiskelevansa yliopistossa tulevaisuudessaan. Viidesluokkalaisten tavoitteena oli halu oppia, saada hyviä numeroita ja hyvä todistus. Päämääränä oli hankkia hyvä työpaikka ja pärjätä tulevaisuudessa.

”No, tietenkin niinku itteni tarpeesta. Eihän siinä olis mieltä, jos mä kävisin vanhempien takia.” - Erkki

”Että mä oppisin ja saisin hyvän työpaikan. Että mä pärjäisin sitten tulevaisuudessa.” - Leena

Seuraavaksi näyte haastattelijan ja Leenan välisestä keskustelusta:

”Miksi sinä käyt koulua?”

”Että mä oppisin ja saisin hyvän työpaikan. Että mä pärjäisin sitten tulevaisuudessa.”

”Millaisia tavoitteita sinulla on tällä hetkellä esimerkiksi oman opiskelusi suhteen?”

”No että mä saisin semmosen mieluisan ammatin, niin se olis ehkä joku semmonen koulunopettaja, niin siinä tarvii matikkapäättä ja kaikkee niitä, niin siks mä aion opetella ne hyvin.”

”Oletko etukäteen suunnitellut, että jos aiot opettajaksi, niin se edellyttää yliopisto-opiskelua tai opettajankoulutuslaitosta. Onko tämä suunnitelma ihan selvästi mielessä?”

”No, ei se nyt niin selvästi, koska mä tiedän, että se on rankkaa. Ehkä mä vaihdan, jos se on liian rankkaa.” - Leena

**"Oletko oppinut koulussa sinulle tärkeitä asioita?"** -kysymykseen kaikki oppilaat vastasivat myöntävästi. Lukemaan ja laskemaan oppiminen olivat ensimmäisinä tärkeinä asioina. Sen jälkeen lisäkysymysten avulla selvisi myös, että ympäristö- ja luonnontieto, lisäksi kielet ja myös historia sekä käsityö ja liikunta olivat tärkeitä. Koulussa ei heidän mukaansa ole mitään tarpeetonta oppiainetta.

Myöskin WHO-Koululaistutkimuksen (1993/1994) mukaan suomalaiset oppilaat arvostavat oppimista. Siitä huolimatta oppitunteja arvostellaan. Nuorten mielestä koulunkäynti on hyödyllistä ja koulussa oppii paljon. Nuoremmat oppilaat kokivat koulunkäynnin vanhempia oppilaita positiivisemmin ja tytöt pitivät koulua hyödyllisempänä kuin pojat. (Liinamo & Kannas 1995, 112-113.)

**Jos voisit itse päättää mitä opiskelisit, niin mitä haluaisit oppia?** -kysymys ei tuo esille suuria muutosajatuksia nykyisiin oppiaineisiin verrattuna. Seppo haluaisi oppia nykyisten oppiaineiden sisältöjä. Erkki opiskelisi liikuntaa ja käsitöitä ja Matti puolestaan matematiikkaa. Marja opiskelisi matematiikkaa ja kieliä, Liisa myöskin kieliä. Leena puolestaan haluaisi opiskella historiaa, matematiikkaa ja ympäristö- ja luonnontietoa.

"Tuohon on kyllä vaikea sanoa. Kyllä niitä kieliä. Mä haluaisin matkustella paljon."  
- Liisa

**”Jos koulunkäynti ei olisi pakollista, niin mitä tekisit?”** Kaikki oppilaat vastasivat käyvänsä koulua, vaikka koulunkäynti ei olisikaan pakollista.

"No, tietenkin mä menisin, koska enhän mä silloin sais edes hyvää ammattia."  
- Leena

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Kari 1977, Vepsäläinen 1980, Linnakylä 1993, Kannas 1995) ei ole otettu esille koulunkäynnin pakollisuutta. Haastattelussamme tuli ilmi, että oppilaat eivät osanneet ajatella koulua muuten kuin pakollisena oppivelvollisuutena. Haastateltavamme eivät osanneet pohtia muutakaan koulun tilalle, joten he kaikki arvelivat käyvänsä koulua, vaikka se olisikin vapaaehtoista.

### 7.1.3. Tyytyväisyys

Ensiksi erään poikaoppilaan kertomus koulupäivästä, jolloin oli mukavaa. Kertomuksesta heijastuu tyytyväisyys.

”Kun Pekka tulee koulun pihalle kaikki kaverit odottavat pihassa. Kaverit ja Pekka juttelevat pihassa. Vähän ajan päästä soi kello ja kaikki juoksevat sisälle. Tunnin alussa kaikki metelöivät ja kun opettaja tuli luokkaan niin luokka hiljeni. Ensimmäisellä tunnilla oli matematiikkaa. Laskut olivat helppoja. Pekka odotti pääsevänsä ulos, kun siellä satoi lunta. Vihdoinkin pääsi ulos. Kaikki heittelivät lumipalloja. Välitunnin jälkeen mentiin syömään. Viimeisellä tunnilla pelattiin pelejä. Viimeisen tunnin jälkeen pääsi kotiin.”

Kysyimme haastateltaviltamme: **”Mihin asioihin olet tyytyväinen koulussa?”** Kaikki oppilaat ilmaisivat olevansa tyytyväisiä koulunkäyntiin. Uusikylällä ja Kansasella (1988) on samanlaisia tutkimustuloksia tyytyväisyydestä koulunkäyntiin (Uusikylä & Kansanen 1988, 45). Oppilaat olivat tyytyväisiä siihen, että koulussa oppii hyvin ja kaikenlaisia asioita. He olivat tyytyväisiä kouluruokaan ja ruokailutilaan sekä siihen, että opettajat ovat ystävällisiä ja ei tarvitse riidellä. Liisa oli tyytyväinen suuresta luokahuoneesta, jonka 31 oppilaan ryhmä oli saanut.

"No, no kun meillä on niin paljon oppilaita. On hyvä, että on niin iso luokka. Ei tule ahdasta." - Liisa.

"No siihen, että opettajat on ystävällisiä ja esimerkiksi työistä, ettei tuu paljon riitoja ja että mä oon päässy ihan hyvin kaikkiin asioihin kärryille." - Leena

"Ainakin täällä oppii hyvin ja kaikenlaista muuta." - Erkki

"No, että saa ruokaa. Sitten, että saa tehdä kaikkea kivaakin välistä. Ettei tartte koko ajan opetella. Liikunta ja käsityöt kaikki, ja jos ollaan vaikka luokassa välillä, leikitään tai jos on pikkujoulu tai jotain sellasia." - Marja

**"Mihin asioihin olet tyytymätön koulussa? Jos saisit itse päättää, niin mitä muuttaisit koulussa?"** Eläytymistehtävässä viidennen luokan poika valottaa koulumme käytäntöjä kärkeistetyllä esimerkillä omasta näkökulmastaan seuraavasti:

"Täällä koulussa on tyhmää kun ei saa soittaa rumpuja ei saa pelata mitää sählyä tai lätkää omilla sakeilla ei saa veistossa käyttää kaikkia työkaluja ei saa lainata koulun palloa kun pelataan välkällä ei saa tehdä mitään on aina lapsellisia juttuja kun ollaan luokan kanssa pihalla ei huvita yhtään olla jotain kirkkistä välkätkin ovat minuutin pituisia ja aina opet sössöttää että etkö sä tiedä miten koulussa olla sitten melkein jokasella opella on lempi oppilaat sitten se antaa niitten tehdä mitä huvittaa mutta sitten kun joku muu tekee joo sä jäät nyt 2 tunniks jälkkään sitten kun menee himaan jä äiti kysyy mitä sä oot tehnyt niin sanoo Pasi huitas mua nyrkillä mutta mä koskin siihen ja jäin jälkkää."

Kysyimme tyytymättömyyden aiheita myös haastateltaviltamme. Pojat eivät löytäneet heti yhtään tyytymättömyyden syytä, mutta tarkempien kysymysten jälkeen tuli mieleen joitakin epäkohtia, kuten hälinä ja työrauhahäiriöt, jotka tulevat korostetusti esille sijaisopettajien aikana.

"Ei mulla sellasia juttuja ookaan, mihin mä olisin tyytymätön." - Erkki

Oman opettajan aikana työskentely on turvallista ja tavallisimmin rauhallista, mutta suuressa opetusryhmässä jo pelkästään työn ja työskentelyn ääni on voimakkaampaa kuin pienessä opetusryhmässä. Useimpien sijaisten aikana luokan työskentelyrauha rikkoontuu. Tutkimuksemme viidennen luokan oppilaat eivät pidä sijaisista, sillä sijaisten aikana tunneilla on melua ja työrauhahäiriöitä. Keskittyminen tehtäviin vaikeutuu ja työn tekeminen ei suju.

"Joskus meillä on sellaisia sijaisia. Jotkut pojat sanoo sijaisille ihan suoraan jotain rumaa. Vaikka ne on opettajia, ne ei ymmärrä sitä." - Leena

Liisa oli tyytymätön oppitunneilla olevaan meteliin.

"No kun aina matikan tunnilla on aika kova meteli eikä pysty laskemaan, ja joillakin muillakin tunneilla mutta onneksi oppa pystyy pitämään hyvin, ettei oo meteliä niin kovin paljon." - Liisa

Marja kertoo eläytymistehtävässään seuraavasti:

"Minusta meidän koulussa on tylsää se, että pihalla ei ole hyvää kiipeilytelinettä. Kun mennään ruokalaan, pitää aina pistää kengät jalkaan ja raahata vaatteet mukana. Meidän koulun liikuntasali on kyllä aika pieni, varsinkin silloin kun se pistetään puoliksi. Koulussa ei ole luokissa hyviä pomppivia palloja, joilla voisi pompotella pihalla. Koulussa ei ole juhlasalia, jossa olisi tarpeeksi tilaa, tuolit ja näyttämö, jolta puhe kuuluisi, ja näytelmät näkyisivät paremmin. Koulussa eivät kellot soi pihalle, ja opettajat unohtavat usein, että välitunnille pitäisi mennä, tai että pitää mennä ruokalaan. Luokissa ei ole kelloja, joista voisi katsoa paljonko kello on, eikä tarvitsisi kysyä koko ajan mitä kello on, jos ei satu olemaan omaa kelloa." - Marja

Poikien muutosehdotukset ovat seuraavanlaisia: Pojat haluaisivat koulun kentälle paremmat jalkapallomaalit. Välituntien pitäisi olla pidempiä, jotta pojat ehtisivät pelata pidempään. Tytöt haluaisivat pihalle uusia kiipeilytelineitä, lähinnä pienemmille oppilaille. Lisäksi tytöt kaipasivat parempaa varustetasoa, esim kunnollisia välituntipalloja. Leena haluaisi tiukentaa koulumme sääntöjä.

"En mä muuttais kait mitään." - Matti

"No ehkä ne välitunnit olis pitempiä. Kun on päässyt vauhtiin, niin ei tee mieli lopettaa." - Erkki

"Sääntöjä vähän tiukemmaksi. Ei sais olla semmosta että antaa toisten meluta ja tapella vain." - Leena

Marja on muuttanut kouluumme reilu vuosi sitten. Hänellä on runsaasti mielipiteitä, onhan hänellä selkeä vertailukohde edellisestä koulusta. Hänen muutosehdotuksensa kohdistuvat myös koulumme rakennusteknisiin puoliin.

"No, mä ainakin laittaisin näyttämön sellaisen, mikä on koko vuoden ja semmosen juhlasalin, jossa on aina penkit ja sitten mä laittaisin ehkä yhdeksi rakennukseksi tämän koulun. Että ei tarvis mennä pihan kautta. No, ettei tarvis ottaa kaikkia vaatteita, kun mennään syömään. Ulkovaatteita, ne vois käydä hakemassa käytävästä." -Marja

#### 7.1.4. Muutokset ala-asteen aikana

**”Onko sinun koulussa viihtymisessä tapahtunut muutoksia?”** Lopuksi viidesluokkalaisten haastateltaviemme piti miettiä tähänastista koulunkäyntiään. Heidän piti miettiä mahdollisten muutosten ajankohtaa ja muutosten laatua. Pojat kokivat viihtyvänsä viidennellä luokalla samalla tavoin kuin koko ala-asteen ajan. Kouluviihtymisessä ei ollut tapahtunut muutoksia. Matti sitten lisäsi, että neljännellä ja viidennellä on ollut vaikeampia tehtäviä, muttei se ole mitenkään vaikuttanut koulussa viihtymiseen. Sen sijaan viidennen luokan tytöt olivat kokeneet muutoksia luokan ilmapiirissä. Oppilaiden viihtyminen väheni, kun luokka muodostettiin yhdistämällä kaksi erillistä toista luokkaa kolmannelle siirryttäessä.

Luokkahengen hioutumista on pohdittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Vie oman aikansa saada luokkaan hyvä sosiaalinen ilmapiiri, joka luo turvallisuutta ja kannustaa työntekoon.

WHO- Koululaistutkimuksen perusteella (Liinamo & Kannas 1995, Välimaa 1995) oppilaat kokivat positiivisesti suhteensa luokkatovereihinsa. Keskimäärin kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että oman luokan oppilaat viihtyivät hyvin yhdessä. Mutta 7.-luokkalaiset eivät viihtyneet luokkakavereidensa kanssa yhtä useasti kuin 5.- tai 9.-luokkalaiset. Tämän selitettiin johtuvan koulun vaihtumisesta ja luokkahengen puuttumisesta.

Myöskin Kansanen (1991) ja Holopainen (1991) korostavat myönteisen ilmapiirin merkitystä kouluorganisaatiossa. Kaikkien kouluyhteisön jäsenten tulisi kokea turvallinen ja viihtyisä ilmapiiri työympäristössään. Se vaikuttaa merkittävästi sekä aikuisten että nuorten kasvuun. Nuoret kaipaavat pysyvää ja runsasvirikkeistä kasvuympäristöä sekä monipuolisia vuorovaiikutussuhteita. Holopainen muistuttaa vielä, että jos oppilaat havaitsevat, että aikuisten yhteistyö ei suju tai työyhteisö kielii huonoa toimivuutta, saattaa opetustavoitteiden saavuttaminen kärsiä. (Kansanen 1991, 86, Holopainen 1991, 42-43.)

Meidän tutkimuksessamme varsinkin kolmannelle luokalle ilmapiiri oli huono, koska ensiksikin ryhmäkoko kasvoi huomattavasti ja toiseksi oppilaat joutuivat hakemaan sosiaalisen

paikkansa uudelleen muuttuneissa oloissa. Tällä hetkellä luokan ilmapiiri on hyvä, mikä lisää koulussa viihtymistä.

"No, kun mä tulin ekalle, oli tosi kivaa. Ja tokalla. Mutta kolmannella ei ollut enää niin kivaa, mutta nyt se on taas ylikivaa". - Liisa

"Meidän luokassa on ainakin tullut paljon parempi ilmapiiri. Kun mä tulin neljännelle tänne kouluun niin silloin se oli aika huono vielä. Mutta nyt se on ihan hyvä. ... No että yhdessä kaikki leikit onnistaa paremmin ja ei ole semmoisia riitoja kovin usein." - Marja

## 7.2. Tutkimustulokset yläasteen osalta

### 7.2.1. Kouluviihtyvyys

Haastattelun aloitimme kysymyksellä: ”**Millä mielellä lähdet kouluun?**” Vastaukset antoivat kuvan rutiininomaisesta, jo vuosia jatkuneesta tapahtumasta, johon ei enää liity suuria tunteita suuntaan tai toiseen. Yleensä lähteminen väsyttää, koska pitää herätä aikaisin. Eryteisesti maanantainen lähteminen koettiin vaikeaksi, joko liian kiivastahtisen viikonlopun tai sitten ”liikaa nukutun” viikonlopun jälkeen. Edessä olevan koulupäivän ohjelma saattoi innostaa tai latistaa lähtemistä. Yleinen mieliala määrää myös koululähtöä; miten perheen aamu sujuu. Yksi pojista vastasi muista poikkeavasti lähtevänsä vain aikaa tuhlaamaan. Lähteminen oli hänestä tympeätä.

Yhdeksäsluokkalaiset oppilaat ilmoittivat viihtyvänsä koulussa hyvin tai kohtuullisen hyvin, em. poikaa lukuunottamatta. Vastauksissa pohdittiin heti oma-aloitteisesti myös viihtymiseen vaikuttavia asioita tai verrattiin sitä viihtymiseen muissa ympäristöissä.

”Ei siinä paljon muuta, että ihan hauskaa on että ... tietenkäänhan mikkään ei voi olla niin mukavaa kuin on kotona tottunu olleen ...” - Olli

” ... ei täällä niinku mitenkään huono oo olla täällä koulussa, täällä on kavereita sillä lailla ja luokkahenki on ihan kohtuullinen ja oppitunneillakin suurimmalle



osalle opettajista riittää se, että istuu siellä suunnilleen hiljaa eikä mölyä kauhean paljon. Kyllä se menee.” - Jutta

” En minä niin kauhean hyvin viihy... kuhan pakotettuna oon. En viihy niin kauhean hyvin, mutta ei niin kauhean tylsääkään oo.” - Taneli

Kaikki pitivät koulussa hyvin viihtymistä tärkeänä asiana, mutta totesivat eri sanamuodoin, että se ei ole tärkeää sinällään. Viihtymistä pidettiin edellytyksenä muulle toiminnalle; jakamiselle, opiskelulle, keskittymiselle, oppimiselle ja yleensä kouluun tulemiselle. Viihtyminen ei ole heidän mielestään pääasia. Maija totesikin, että kouluun ei hänen mielestään tulla viihtymään vaan opiskelemaan.

Yleisen viihtymisen osalta vastaukset ovat yhteneväiset aikaisempien tutkimusten kanssa (Kari 1977, Vepsäläinen 1980, Kannas 1995 ja Pirttiniemi 1996). Pirttiniemen tutkimuksessa kysyttiin *hauskuuskokemuksia*, joten myönteiset vastaukset jäivät pienemmiksi kuin muissa tutkimuksissa. Mielenkiintoista meidän tutkimuksessamme oli Pirttiniemen tuloksiin nähdessä se, että kysyttäessä yksittäistä mukavaa tapahtumaa koulussa, kukaan ei osannut sanoa yhtään. Mukavuus liitettiin johonkin aineeseen tai teemapäivään. Eläytymistehtävissä oli huomattavaa, se että kielteisiä asioita oli oppilaiden mielestä, vastauksista ja myös tunnilla esitetyistä kommentteista päätellen, helpompi keksiä kuin myönteisiä. Pyysipä yksi tyttö jopa saada vaihtaa tehtävää, koska ei mielestään pystynyt sanomaan mitään myönteistä koulusta.

#### 7.2.1.1 Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.

##### **Kaverit**

Oppilaille esitettiin kysymys: ”**Mitkä tekijät vaikuttavat viihtymiseesi koulussa?**”, jota täydennettiin lisäkysymyksillä. Vastauksista nousi esille useita tekijöitä. Nuoruuteen kuuluva voimakas kaveripiirin tärkeys näkyi myös meidän tutkimuksessamme. Kaikissa haastatteluisa tuli esille hyvien kavereiden myönteinen merkitys koulussa viihtymiselle. Eläytymistehtävissä tyttöjen kertomuksissa korostui ystävien merkitys, erityisesti kun oli kyse mukavasta

päivästä. Kavereiden merkitys on todettu tärkeäksi myös aiemmissa tutkimuksissa (Kari 1977, Vepsäläinen 1980, Linnakylä 1993a, Kannas 1995). Vepsäläisen mukaan kavereista johtuva viihtyvyyden paraneminen ei kuitenkaan välttämättä paranna opiskelumotivaatiota. Tytöille muiden oppilaiden merkitys on suurempi kuin pojilla. (Vepsäläinen 1980, 77.)

Kaverit nähtiin viihtymättömyyden lähteinä silloin kun ajateltiin koulukiusaamista. Haastateluista yksi tyttö oli joutunut kiusaamisen kohteeksi ala-asteella, yläasteella ei kukaan. Yksi pojista oli osallistunut kiusaamiseen itse seitsemännellä luokalla. Asiaa oli selvitelty ja hän oli saanut rangaistuksen. Yhden tytön ystävää oli kiusattu yläasteen aikana. Ystävien puute on oppilaiden mielestä viihtymättömyyttä lisäävä tekijä. Oma asema toveripiirissä koetaan tärkeäksi tekijäksi.

”--- tietenkään semmoset syrjityt oppilaat ei viihy koulussa, joilla ei oo kavereita ja joutuvat yksin nyhjöttämään välitunnit ja kaikki kiusaa, niin eihän silloin oo mukava olla koulussa. --- Mä oon hirveän semmonen porukkaihminen. Mä tykkään olla porukassa paljon. --- On saavuttanut semmosen tietyn aseman tässä koulussa, oppilaiden välisessä arvomaailmassa, että ei se aivan pohjimmainen.” - Jutta

## Opettaja

Opettajan rooli on oppilaiden kokemana hyvin keskeinen kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Hän voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti. Karin (1977), Vepsäläisen (1980), Linnakylän (1993a), Kannaksen (1995) ja Pirttiniemen (1996) tulokset ovat samansuuntaisia. Vastausten pohjalta yhdistelimme kaksi opettajatyyppeä; hyvä ja viihtyvyyttä lisäävä opettaja ja huono ja viihtyvyyttä vähentävä opettaja.

Hyvä opettaja on tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mielestä tällainen: *Hän osaa pitää tunnilla kurin ja järjestyksen, hänellä on auktoriteettia ja hän uskaltaa myös rangaista huonosta käytöksestä. Hän vaatii oppilailta paljon ja myös kontrolloi tehtävien tekemisen. Hän osaa opettaa hyvin ja tehokkaasti, hän antaa mielenkiintoisia tehtäviä ja pitää vaihtelevia tunteja. Hänen huumorintajunsa on sellainen, mitä myös oppilaat ymmärtävät. Persoonallisuus tulee näkyville, hän tuo oman itsensä esille. Mikään tiukkapipokaan hän ei saa olla, mieluummin vähän löysempi. Varsinkin koulussa heikommin menestyneet toivat esille sen, että hänen pitää ymmärtää oppilasta ”vaikka tämä ei olekaan niin kauhean hyvä”. Hänellä pitäisi olla elämässä muutakin sisältöä kuin koulu.*

*Viihtyvyyttä vähentää opettaja, joka teeskentelee mukavaa, mielistelee oppilaita ja antaa metelöidä tunneilla. Opettajan tekopirteys ärsyttää oppilaita. Tylsä, samalla puheen temppolla puhuva opettaja koetaan epämiellyttäväksi ja väsyttäväksi. On tavattoman tarkka kaikista asioista. Hän ei itse viihdy työssään. Lisäksi häneen voidaan yhdistää hyvän opettajan ominaisuudet käänteisinä.*

Nämä tyypit edustavat ideaalityyppejä, joita tuskin koulussa tapaa. ”Hyvä opettaja” on hyvin paljon riippuvainen kunkin oppilaan henkilökohtaisista näkemyksistä, mikä tuli tässäkin tutkimuksessa esiin. Toinen on toiselle sopiva opettaja, toiselle toinen. Outoa julkiseen mieskiintiöistä käytyyn keskusteluun nähden oli se, että kukaan ei ottanut esille opettajan *sukupuolta*. Uutena asiana aikaisempiin tutkimuksiin nähden on opettajan persoonallisuuden korostaminen. Opettaja halutaan nähdä ihmisenä, persoonana, jolla on elämässä muutakin kuin vain koulu ja opettaminen.

”... jokainen opettaja toisi ommaan luokkaansa jotakin persoonallista, jotakin semmosta yhteensä liittyvää, jonkin julisteen seinälle, kuvia ja sen semmosta. Tuntus se luokka tosiaan sen opettajan omalta luokalta, eikä vaan semmoselta huoneelta, missä se käy olemassa.” - Jutta

Opettajan ja oppilaan suhde on monitahoinen ja hyvin painokkaasti henkilökohtainen asia. Ihmiset ovat erilaisia ja kiinnostavat erilaisiin asioihin huomiota. Opettajan asema kouluyhteisössä on määritelty ohjeissa tietynlaiseksi esimiestehtäväksi. Peruskoululain 15 § mukaan opettajakunnan tehtävänä on mm. osallistua työrauhan ylläpitämiseen. Leimaa antavaa on opettajan ja oppilaan väliselle kanssakäymiselle opettajan asema asioiden opettajana ja käytöksen kontrolloijana. Nykyään toisaalta korostetaan opettajan aseman muutosta, tiedonjakajasta ohjaajaksi. Järjestyksenpidosta pitäisi siirtyä oppilaiden itseohjautuvaan työskenteelyyn. Esim. Pirttiniemi (1996) toteaa: ”Opettaja-oppilas-suhde on suuri haaste koulutuksen laadun kehittämiseksi. Oppimistulokset todennäköisesti paranevat, mikäli nykyistä suurempi osa oppilaista voi kokea koulunsa ja opettajansa myönteisesti.” Haastatelluista oppilaista kysymykseen ”**Tuletko mielestäsi hyvin opettajien kanssa toimeen?**” viisi vastasi myönteisesti, yksi kielteisesti. Häneltä syytä kysyttäessä hän vastasi .

”No sitä tahtoo kaikilla opettajilla palaa pinna mun kanssa...”

”Osaatko sanoa miksi?”

”Mä oon vähä... jos käsketään olla hiljaa, niin minä vähän aikaa pystyn olemaan... minä unohan meikeen heti sen, että hiljaakin käskettiin olla.” - Taneli

Tutkimusaineistomme mukaan näyttää kuitenkin siltä, että oppilaat kaipaavat selkeitä rajoja ja sääntöjä kouluun. Ja opettaja on viime kädessä se, joka nämä rajat asettaa ja myös niitä valvoo. Kaikki oppilaat vastasivat, että heitä on kohdeltu oikeudenmukaisesti muutamia, omien sanojen mukaan, pikkuasioita lukuunottamatta.

”Onko sinua kohdeltu mielestäsi oikeudenmukaisesti?”

”No varmastikkin on, vaikka joskus hetkellisesti on tuntunut että ei oo.” - Olli

”Ootko kokenut vääryyttä?”

”En oo, ainakaan semmosta, mikä tulis nyt mieleen.” - Jutta

” On mun mielestä, että ei ainakaan tuu mitään semmosta mieleen, että että ei ois kohdeltu oikeudenmukaisesti...” - Maija

”No, jotakin pientä vaan... erehtymisiä... ei väärin oo kohdeltu vaan luultu toisen... on selvitetty.” - Taneli

Tämä tulos sopii hyvin esim. Pirttiniemen (1996) tuloksiin. Hänen mukaansa valtaosa oppilaista piti opettajien suhtautumista reiluna. Meidän koulumme järjestyssääntöjä oppilaat pitivät suhteellisen onnistuneina. He totesivat niiden olevan välttämättömiä näinkin suuressa koulussa.

”Vaikka se joskus tuntuukin inhottavalta, mutta niin se vain on, että ne on ihan hyväksi ne säännöt. Tietysti siinä aatellaan miten parhaimmin ne ... onnistuu tää opiskelu. Ja muutenkin tää, että jos ei ois sääntöjä niin tää ois aivan hirveä.” - Maija

Sääntöjen osalta pohdiskelua aiheutti suhtautuminen tupakointiin. Pitäisikö valvoa hyvin tarkkaan vaiko antaa niiden polttaa, jotka sitä haluavat. Koulun välituntialueelta poistuminen jakoi myös mielipiteitä. Koulun välittömässä läheisyydessä olevassa kirjastossa pitäisi saada käydä. Mutta toisaalta he itsekin pohtivat siitä aiheutuvia ongelmia, esimerkiksi tunnilta myöhästymisiä. Välitunnilla on meidän koulussa oltava ulkona, koska koulua ei ole suunniteltu siten, että oppilaat voisivat oleskella sisällä. Oppilaiden harras toive oli kuitenkin, että sisällä saisi olla, jos niin haluaisi. Erityisesti talven tullen. Sääntöjen valvonta kuuluu opettajan virkavelvollisuuksiin, sen oppilaat tuntuivat käsittävän. Valvontaa pidettiin pääosin sopivana. Puutteellisena pidettiin koulunalueelta poistuvien oppilaiden valvontaa. Toki heti perään pohdittiin, onko siinä mieltäkään lähteä niiden perässä ravaamaan. Pihavalvontaa pidettiin hyvänä, tosin lumipallokellillä toivottiin enemmän valvontaa. Sisällä toivot-

tiin tiukempaa puuttumista tappeluihin ja nujakointiin. Koulun rakenne, pitkät ja kapeat käytävät ja suuri oppilasmäärä aiheuttavat helposti tönimistä ja nahistelua.

Rangaistuksia oli ollut kolmella pojalla ja yhdellä työllä. Niistäkin kahden oppilaan osalta jälki-istunnot olivat olleet jo ala-asteella. Syinä olivat pulinointi tunneilla, kiusaaminen ja myöhästymiset. Taneli oli sitä mieltä, että rangaistukset tulisi poistaa ja niiden sijaan käyttäytyminen tulisi näkyä numeroissa. Tosin hänkin tarkensi, että joistakin teoista rangaistus on paikallaan. Häntä erityisesti ärsytti joidenkin kavereiden kevein perustein saamat jälki-istunnot. Hän arveli, että joku toinen oppilas olisi selvinnyt samasta teosta ilman rangaistusta. On kuitenkin ilmeistä, että perustellut rangaistukset hyväksytään ja niitä jopa pidetään asiaan kuuluvana.

Jotkut oppilaat pohdiskelivat opettajan ja oppilaan suhdetta hyvinkin pitkään.

”Minä haluaisin, että nuo opettajat ois vähän lähempänä oppilaita että oppilaatkin vois tajuta että ne on tosiaan ihmisiä eikä mitään koneita niinku että... --- ... niissäkin ois semmosia persoonallisia piirteitä. Kyllä sitä mieluummin jaksaa istua tuolla tunnilla missä niinku tuntee semmosta yhteyttä siihen opettajaan, että tuokin on tosiaan ihminen ja sillä on omia harrastuksia, sillä on oma perhe, sillä on mahdollisesti kotieläimiä. Niin, ja se tekee tätä työkseen ja tosiaan saa rahaa tästä.”

”Opettaja-oppilas-suhde läheisemmäksi?”

”Niin,... --- ... se on kato silleen, että jos haluaa jotaki opettajaa lähelle. Niinku vaikka että kun mä kävin yhdellä opettajalla kavereiden kanssa muutaman kerran kylässä ja puhuttiin niitä näitä. Niin heti ruvettiin puhumaan, että joo ne mielistelee. Se on semmonen inhottava pürre. Emmä koe mielisteleväni opettajia.”

”Onko meillä semmonen oma rooli, opettaja ja oppilas, muut ajattelee että kukin pysyköön siinä?”

”Niin... hmmm... ei niitä aivan tasa-arvoiseksi oppilasta ja opettajaa voi saaha, mutta vähän lähemmäksi kuitenkin.” - Jutta

Tämä näkemys on sopusoinnussa opettajan muuttuneen aseman kanssa. Oppilaan ja opettajan suhde on jo muuttunut jossain määrin läheisemmäksi. Se ei ole enää niin tiukan muodollinen kuin muutama vuosikymmen sitten. Mikä on sopiva taso? Se on jokaisen opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välinen asia, johon mitään yleispätevää vastausta on vaikea antaa. Linnakylän (1993a) mukaan oppilaiden suhde opettajiin oli Suomessa vertailumaiden kielteisissä. Opettajiin myönteisesti suhtautuvat oppilaat viihtyivät koulussa selvästi muita paremmin. (Linnakylä 1993a, 54.)

Onko sitten koulussa ilmenevä, opettaja-oppilas-suhdetta rasittava, kapinoinnin henki, joka ilmenee viivyttyllynä pihalle ja tunneilla mennessä, häiriköintinä tunneilla ja muuna sellaisena, merkki rajojen etsimisestä? Rajat; järjestyssäännöt ja valvonta hyväksytään, mutta samanaikaisesti niitä pidetään ikävinä, ärsyttävinä asioina. Ilmeisesti tässä on kyseessä Olkinuoran (1979) esiin tuoma affektiivisen ja kognitiivisen mielekkyyden kokemisen välinen ristiriita.

## Oppitunnit

Oppitunnit ovat keskeinen elementti koulussa, suurin osa ajastahan koulussa käytetään opiskeluun. Vepsäläisen (1980) mukaan tylsät oppitunnit, epämiellyttävät oppiaineet vähentävät viihtymistä melkein kolmanneksella oppilaita. Työrauhan puuttuminen tai toisaalta ankara kuri vähentävät koulussa viihtymistä enemmän kuin lisäävät sitä. (Vepsäläinen 1980, 78.) Sekä haastatteluissa että eläytymistehtävissä negatiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi korostui oppituntien tylsyys. Seuraavassa lainaus eläytymistehtävästä.

” ... oppitunnit ovat ”kuivia” ja kukaan ei kuuntele opettajaa. Tytöt puhuvat meikeistä ja ja pojista ja pojat taas tappelevat, vääntävät kättä ja miettivät illalla alkavaa sählyturnausta. ...Tiina yrittää epätoivoisesti kuunnella opettajan selostusta, mutta kirosanoja luettelevat pojat ylittävät äänellään jopa opettajan äänen, joten Tiinakin kyllästyy kuuntelemaan kun huomaa, että opettaja ei välitä melusta. ... Kaksi seuraavaa tuntia ovatkin matematiikkaa. Hieno homma, ei tullut tehtyä läksyjä, mutta ei kyllä opettajakaan siitä paljoa välitä, joten sama sille. Kahden tunnin kuluttua tulevat luokan oppilaat haukotellen ulos harmitellen sitä, että opettaja antoi taas kaksi sivua läksyjä. Välitunnille mentäessä pitää ottaa kielen kirjat esille, koska opettaja ”lupasi” pitää sanakokeen luokalle. Kaikki tietävät mitä on tulossa: opettaja pitää ensin sanakokeen, sitten hän kuulustelee muun läksyn, tehtävät tarkistetaan ja sitten on taas välitunnin aika. Seuraavalla tunnilla suomennettaisiin läksyssä ollut kappale ja tehtäisiin uusia tehtäviä, seuraavaksi olisi vuorossa joku paritehtävä ja sitten lopuksi vielä opettaja antaisi uudet miljoona sivua läksyjä. Ennustus kävi toteen, kuten kaikki tiesivät. ... Tämä oli hieman kärjistetty, mutta monet koulupäivät voivat olla juuri tämän kaltaisia. No, mikä tässä päivässä on vikana; liiallinen kaavamaisuus! Kaikki opettajat käyttävät juuri samoja menetelmiä. Jokaisen tunnin tulisi olla erilainen.” - Tyttö

Lainauksessa tuli esille myös häiriköinti, mikä koetaan sekä viihtyvyyttä lisäävänä että vähentävänä tekijänä. Vastausten perusteella voidaan väittää, että häiriköinti koetaan pääsääntöisesti kouluviihtyvyyttä vähentävänä tekijänä. Itsekin häiriköivä poika vastasi näin.

” Ei se loppujen lopuksi oo niin hauskaa, jos siellä antaa telemiä tunnilla”  
 ”Onko teidän luokassa paljon semmosta häiriökäyttäytymistä, opettajan vastustamista, metelöintiä?”  
 ”On sitä enemmän kuin tarpeeksi.”  
 ”Miten sinä sen oot kokenut?”  
 ”No tietenkään silloin kun ite on metelöinnissä mukana silloin sitä aattele. Mutta jälkeeseen päin...” - Taneli

Hyvin menestyvä tyttö oli taas tätä mieltä:

”... Se on ihan hyvä että välillä laukasee jonkun vitsin sieltä takapenkissä, saajaan nauraa. Sekin on ihan mukavaa, jos joku joutuu käytävään, siitäkin on tietynlainen tämmönen oma piristävä tunnelma lopputuntia.”- Jutta

Häiriköinti tunneilla koetaan joskus hyvinkin häiritseväksi. Useita kertoja opinto-ohjaajan työssäni olen joutunut tilanteisiin, jossa oppilaslähetystö on tullut vaatimaan parannusta tilanteeseen oppitunneilla hyvinkin tiukkaan sävyyn. Oppitunti voi olla myös kiinnostava ja sitä kautta viihtyvyyttä lisäävä tekijä. Oppiaine on sinällään oppilasta kiinnostava tai aihe voi olla kiinnostava. Koulussa viihtymätön poika vastaa näin:

”... yleensä on meleko hauskaa kiinnostavilla tunneilla, liikunnalla ja kun saa tehdä mielihenkilöstä esitelmän äidinkielen tunnilla... vähä tempasee mukaan.”- Taneli

Opetusmenetelmiin haluttiin selkeästi vaihtelua. Oppilaiden mielestä opettajat käyttävät liikaa samanlaisia opetusmenetelmiä aineesta tai aiheesta riippumatta. Tuntien tulisi olla vaarpampia, mutta silti hallittuja. Kommunikointia tunneille halusivat erityisesti tytöt. Pariharjoittelu, näytelmien tekeminen ja erilaisten ihmissuhdetaitojen opettelu tuntui tytöistä tärkeältä. Pojat taas toivoivat käytäntöä enemmän opiskeluun. Yksi pojista ilmaisi asian seuraavasti:

”No enemmän ois tuota silleen niinku luonnossa opetettas jotain... biologiaa ja tämmöstä. Enemmän semmosta, se jäis paremmin päähän semmonen” - Ville

## Koulumenestys

Alkuun lainaus eläytymistehtävistä:

”Astelen koulun pihalle kello soi ensin on Enlannintunti joka tuntuu pitkältä koska on jo ala-asteella tippunut kärryiltä sitten on Biologian tunti jossa puhutaan turhan päiväisistä soluista sitten tulee Äidinkieli, jossa puhutaan perfekteistä ja pluskvamperfekteistä joista ei ole mitään hyötyä elämässä sitten tulee Matematiikka joka koko ajan vaikenee kun kello soi olen hyvin iloinen.”

Pirttiniemen (1996) tutkimuksen mukaan koulussa hyvin menestyvät kokivat koulunkäynnin myönteisemmin kuin huonoja arvosanoja saaneet. Äskeinen esimerkki sopii hyvin tähän kuvaan. On hyvin luonnollista ja ymmärrettävää, että jos ei enää tajua juuri mitään opetuksesta, niin koulunkäynti on silloin tympeää. Haastattelemistamme oppilaista heikoiten koulussa menestyneet oppilaat, yksi tyttö ja kaksi poikaa, toivat esiin myös saman asian. Koulumenestys on aiheuttanut heille pettymyksen tunteita. Samoin he pitivät opetuksen tahtia joskus liian nopeana. Kotona pitää sitten paikata tai sitten vaikkapa isosisko opettaa. Nämä oppilaat tuntuivat sangen vastuuntuntoisilta. He pitivät tärkeänä opettajan ymmärrystä ja kannustusta niitä oppilaita kohtaan, joilla on vaikeuksia oppia asioita.

## Jaksotus ja valinnaisuus

Koulussamme siirryttiin syksyllä 1995 lukuvuoden jaksottamiseen kuuteen toisistaan poikkeavaan jaksoon. Oppilaiden lukujärjestys muuttuu vuoden aikana pääosin erilaiseksi, muutamat aineet jatkavat entisellä paikallaan. Kaikkien haasteltavien mielestä uudistus oli oikeaan osunut. Jotkut olivat pelänneet etukäteen olevan kauhean rankkaa, kun samaa ainetta monta tuntia viikossa. Mutta nyt kaikki vakuuttivat olevansa tyytyväisiä. Yhdessä eläytymistehtävissä valitettiin olevan kyllästyttävää, kun on seitsemän tuntia viikossa samaa opettajaa. Koulunuudistuksen yksi tavoite oli eriyttäminen lisäämällä valinnaisuutta. Pirttiniemen (1996) mukaan lähes 70 prosenttia sekä tytöistä että pojista ilmoitti voineensa opiskella yläasteella itseään kiinnostavia aineita, vain noin kuusi prosenttia ei voinut opiskella lainkaan kiinnostavia aineita. (Pirttiniemi 1996, 66.) Uusi tuntijakopäätös mahdollistikin valinnaisuuden lisäämisen, niinpä koulussamme 8. luokalla on kaksi tuntia enemmän valinnaisaineita



kuin aiemmin. Yhdeksäsluokkalaisilla on 11 tuntia valinnaisaineita viikossa entisen kuuden sijaan. Juttua lukuunottamatta kaikki olivat innoissaan lisääntyneestä valinnan vapaudesta ja olivat tyytyväisiä tarjontaan. Häinkin oli kyllä tyytyväinen lisääntyneeseen valinnaisuuteen, mutta tarjolla olleet tai toteutuneet aineet eivät olleet hänen mieleensä.

”--- mä en tykkää valinnaisaineista, ne ei oo semmosia mikä mua kiinnostaa --- piti kuitenkin valita tietty määrä niitä inhottavia aineita.--- Mä oisin halunnut kaikkea historiaan liittyvää, --- kaikkea semmosta mitä pijetään kauhean tylsänä, että sitä ei kukkaan muu halua...” Jutta

### **Muita tekijöitä**

Oma myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin lisää viihtyvyyttä. Oppilaat toivat esille asenteen muutoksen, joka oli tapahtunut aiempiin vuosiin verrattuna. He olivat mielestään ymmärtäneet nyt aiempaa paremmin koulutuksen merkityksen.

”--- jos aattelee että täällä ei oo mittään tärkeää niin sitten täällä ei viihykään hyvin. Jos aattelee on niinku tärkeää olla täällä niin sitten tuota on paljon mukavampikin olla täällä. Se on nyt yläasteella ollut tota on ruvennut ajattelleen että on tärkeää olla täällä, että pääsee opiskelemaan ja näin pois päin.” - Ville

Positiivinen ajattelu auttaa myös Ollin mielestä viihtymään koulussa. Jos ajattelee koulusta vain negatiivisia ajatuksia, niin koulu on tymeää. Jos ajattelee niin kuin hän, mukavia puolia koulussa niin sitten jaksaa lähteä aamulla kouluun.

Muista viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä negatiivisena tuli esille koulun iso koko ja sen aiheuttamat ongelmat; valvontaa on oltava ja joustoihin ei ole paljoakaan mahdollisuuksia. Kaksi tyttöä ja yksi poika kiinnittivät huomiota myös rakennuksen laitosmaisuuuteen. Tytöt toivoivat pirteämpiä värejä, Olli pohti miten saisi pihalle toimintaa. Loput kolme oppilasta eivät nähneet mitään korjaamisen aihetta. Ympäristöä ei pidetty mitenkään kovin tärkeänä asiana koulussa viihtymisen kannalta.

Muutammat oppilaat ottivat esille omaa viihtymistään pohtiessaan mielestämme tärkeän asian todetessaan, että jos elämä on muuten kunnossa niin koulussakin viihtyy. Vastoinkäymiset kotona tai kavereiden kanssa olivat vaikuttaneet kielteisesti heidän koulunkäyntiinsä.

### 7.2.2. Mielekkyyys

Kysymykseen ”Miksi käyt koulua?” oppilaat vastasivat lähes yksimielisesti käyvänsä koulua tulevaisuutta varten. He pitivät koulussa menestymistä tärkeänä tulevaisuuden kannalta. Kaikki tuntuvat olevan lähdössä jatko-opintoihin positiivisella ja odottavalla mielellä. Osalle lukio tarjoaa mahdollisuuden haluamaansa vaativaan teoreettiseen opiskeluun, osa odottaa pääsevänsä opiskelemaan ammatillisessa koulutuksessa käytännönläheisesti sitä aihepiiriä, mikä heitä kiinnostaa. Peruskoulu alkaa jo riittää. Koulun yksi merkitys on se, että se avaa ovet seuraavaan opiskelupaikkaan tai työelämään. Toki koululla nähtiin myös muita merkityksiä laajaa yleissivistystä tarjoavana instituutiona.

Myöhemmin kysyttiin samaan asiaan liittyen: ”Onko koulunkäynti sinulle tärkeää?” Vastauksista tuli esille, se että nuoret arvostavat koulunkäyntiä. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaat pitävät koulunkäyntiä tärkeänä tulevaisuuden kannalta ja arvostavat sitä (Vepsäläinen 1980 ja Liinamo & Kannas 1995). Mutta nyt asiaan tuli myös uusia näkökulmia. Koulunkäynti nähtiin myös tällä hetkellä tärkeänä elämän sisältönä.

”No kyllä se on yksi niistä pääasioista mitä mä tällä hetkellä teen. Ei tässä elämässä ois paljon sisältöä, jos vain tuolla ... ois jossakin sohvan pohjalla. On se tärkeä.”  
- Olli

”No, että oppii jotakin ja pystyy olemaan kavereitten kanssa enemmän kuin mitä normaalisti, kun munkin kaverit asuu syrjäkylällä.” - Paula

Mutta vaikka koulunkäynti koetaan merkitykselliseksi kognitiivisella tasolla, niin tunnustetaan ja tunnistetaan omien voimavarojen riittämättömyys.

”--- kyllä se on tosi hyödyllistä, vaikka sitä ei aina jaksakaan niin täyvellä tempolla. Kaikilla ihmisillä tulee semmonen että ei aina jaksakaan niin täysillä olla mukana kaikkes-

sa, just se vaikuttaa tää elämäntilanne ja kaikki ... siinä on niin paljon eri tekijöitä, että se on vaikea yhtä sanoa.” - Maija

Tanelin antama vastaus kuvastaa hyvin kognitiivisen mielekkyyden kokemisen ja affektiivisen mielekkyyden kokemisen välistä ristiriitaa.

”Onko koulunkäynti sinulle tärkeää?”

”Ei oikeastaan.”

”Miksei?”

”Tai onhan se tärkeitä, mutta se ei tunnu tärkeältä.”

”Tuo on jotenkin ristiriitainen, voitko tarkentaa?”

”Alkaa jo tuntumaan tylsältä jossakin vaiheessa.”

”Tuntuu tylsältä, mutta tiedät että se on tärkeitä. Niinkö?”

”Niin.”

”No kumman mukaan sinä enemmän elät, sen tiedon vaiko sen tunteen mukaan?”

”Tunteen.” - Taneli

”Oletko oppinut koulussa sinulle tärkeitä asioita?” kysymyksen tarkoituksena oli kar-  
toittaa oppilaiden käsityksiä opiskelun sisällöstä yleisesti. Lisäkysymyksillä kuvaa tarken-  
nettiin oppiaineisiin ja niissä opetettaviin asioihin. Kaikki oppilaat olivat mielestään oppineet  
tärkeitä asioita.

”No on ja sitten tuntuu sitten aika hienolta ku ajattelee mitä kaikkea ossaa.” - Olli

Mutta samalla kävi selväksi, että eri oppiaineiden välillä nähtiin eroja niiden tärkeydessä.  
Oppilailta oli oma tärkeysjärjestys niiden suhteen. Siihen vaikuttivat kiinnostus ainetta koh-  
taan ja myös jatko-opintosuunnitelmat. Oppiaineiden sisällä nähtiin myös eroja opiskeltavien  
asioiden välillä. Joidenkin aiheiden tarpeellisuutta epäiltiin.

”Mä luulen, että matematiikka on hyödyllistä, silloin kun se on sitä normaalia ma-  
tikkaa, missä lasketaan numeroilla ja... mitkään trigonometriset funktiot ei varmaan  
kovin hyödyllisiä oo normaalissa elämässä.” - Jutta

Yleisesti ottaen koulussa opitaan tärkeitä asioita, mutta oppiaineiden ja oppituntien yksittäis-  
issä sisällöissä nähdään mukana tarpeettomia ja turhia asioita. Opettajan oppitunnille aset-  
tamaa tavoitetta eivät oppilaat osanneet ajatella sen tarkemmin. Olli ja Jutta eivät koskaan  
olleet ajatelleet koko asiaa ja muut sanoivat opettajan tavoitteeksi, sen että oppilaat oppivat

asian. Opettajan näkemys opetettavien asioiden tärkeydestä on todennäköisesti toinen kuin oppilaiden. Tosin koulussa opettavista tärkeistä asioista on erilaisia näkökulmia myös opetussuunnitelmien laatijoiden keskuudessa.

Haastatelluilta kysyttiin myös opiskeluun vaikuttavaa konkreettista, ajallisesti lähellä olevaa tekijää. Vaihtoehtoina olivat tieto sinällään eli kiinnostus tai hyvät numerot. Vastauksissa korostuivat molemmat tekijät eri oppilailla eri tavalla. Olli opiskelee mielestään enemmän numeroiden takia, jotkut asiat myös kiinnostivat. Jutta ei niinkään ajatellut hyviä numeroita, mutta ne tulivat silti hänelle helposti. Maija arveli yhdeksännellä luokalla korostuvan numeroiden tavoittelun, koska niillä pyritään seuraavaan kouluun. Hänen jatko-opintosuunnitelmansa vaativat hyvää peruskoulun päästötodistusta. Paula opiskelee asioita siksi, että ne kiinnostavat. Ville haluaa oppia joitakin asioita ja toisista yrittää vain saada mahdollisimman hyvän numeron. Taneli opiskelee yksiselitteisesti numeroitten takia.

**”Entä jos voisit itse päättää mitä opiskelisit koulussa?”** Oppiaineita pidettiin pääpiirteissään sopivina, useimmat opiskelisivat samoja mitä tähänkin asti. Omia painotuksia haluttaisiin mukaan. Olli painottaisi matemaattisia aineita, koska tykkää niistä. Jutta haluisi oppia historiaa, äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä filosofiaa ja psykologiaa, koska ne kiinnostavat. Maija kehittäisi itseään ihmissuhdetaidoissa. Muut eivät esittäneet mitään uusia toivomuksia, vaan pitivät ainevalikoimaa itselleen riittävänä.

**”Jos koulunkäynti ei olisi pakollista, niin mitä tekisit?”** Tanelia lukuunottamatta kaikki arvelivat käyvänsä koulua, vaikka se ei olisi pakollista. Perusteluna oli oppimisen tärkeys ja hyödyllisyys. Taneli arveli käyvänsä jossakin kursseilla tai lueskelevansa itsekseen kotona jotakin yleissivistävää. Toiset pojat tosin epäilivät tässä yhteydessä tulisiko koulua käytyä näin pitkään ja tällä tavalla. Ville ehkä lopettaisi koulunkäynnin jo aiemmin ja Olli arveli valikoivansa tunteja. Jutta ilmoitti pitävänsä hirveätä tiedonjanoaan syynä koulunkäyntiinsä. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei käsityksemme mukaan ole käsitelty koulukäynnin pakollisuutta (oppivelvollisuutta). Asian kysyminenkin näytti yllättävän oppilaat.

Yläasteen oppilaat suhtautuivat opiskeluun ja koulunkäyntiin osin samantyyppisesti, mutta erojakin löytyi. Koulutus nähdään yleisellä tasolla tärkeänä ja mielekkäänä asiana. Mutta

kun asiaa tarkastellaan tarkemmin niin löytyy ristiriitoja. Suhtautuminen oppiaineisiin vaihtelee oppilaasta toiseen. Oppiaineiden sisällä jotkut asiat tuntuvat tärkeämmiltä ja kiinnostavammilta kuin toiset. Vähemmän tärkeinä pidettyjen asioiden opiskelua ei nähdä mielekkäänä oman itsen kannalta. On myös ristiriitaa järkipärisen ja tunteenomaisen suhtautumisen välillä. Vaikka tiedetään, että jokin oppiaine tai asia on tärkeää oppia, niin annetaan henkilökohtaisten tunteiden vaikutusta oppimista ehkäisevästi. Tai se vaikuttaa, halutaan sitä tai ei.

Oppilaat myös usein personoivat aineet opettajaan. Opettajaa kohtaan tunnettu antipatia ehkäisee opiskelua ja oppimista. Tuntuu siltä, että kaikki oppilaat eivät osaa jäsentää tilannettaan eivätkä tiedä mitä haluavat. Tunteet ohjaavat, eletään lyhytjänteisesti.

### 7.2.3. Tyytyväisyys

**”Mihin asioihin olet tyytyväinen koulussa?”** Kouluaan nuoret pitivät hyvänä perusopetusta antavana yläasteena. Olli oli tyytyväinen toimivuuteen ja aineitten monipuolisuuteen. Eläytymistehtävissä kovasti moitittua ruokaa ja ruokailujärjestelyjä haastatellut pitivät Juttaa lukuunottamatta kohtuullisen hyvänä ja hyvin järjestettynä. Jutta oli tyytyväinen opetuksen tasoon yleensä sekä siihen, että opettajat valvovat kohtuullisen hyvin oppilaiden tekemisiä. Maijan mielestä perusasiat tulee opittua aika hyvin. Taneli on tyytyväinen suurin piirtein kaikkeen kaikkeen. Paula korostaa lisääntyneen valinnaisuuden merkitystä ja pitää koulun opettajiakin mukavina. Ville painottaa myös valinnaisuuden merkitystä ja on yleisesti sitä mieltä, että kaikki asiat on koulussamme kunnossa.

Rädyn (1995) mukaan myös koululaisten vanhemmat ovat melko tyytyväisiä peruskoulun toimintaan. Julkisesta keskustelusta on saanut kielteisemmän kuvan, ehkä kaikki asianosaiset eivät ole käyttäneet puheenvuoroaan. Tulos on yhteneväinen myös USA:ssa tehtyjen kyselyjen kanssa. Vanhemmat arvioivat koulua myönteisesti, koska heillä on omakohtainen

yhteys koulun toimintaan eikä kuva koulusta rakennu vain tiedotusvälineiden kautta. (Räty 1995.)

**”Mihin asioihin olet tyytymätön? Jos saisit itse päättää, niin mitä muuttaisit koulussa?”** Ollia harmitti muutamien tuntien opetuksen taso. Niistä ei saa mitään uutta itselle tai sitten eteneminen on hidasta. Hän haluaisi edetä enemmän omaan tahtiin. Häntä ärsytti myös se, että opettaja ei tiedä vastauksia hänen kysymyksiinsä, vaikka ne ovat helppoja asioita ja opettajan pitäisi ne hänen mielestään tietää. Opiskelun vaatimustasoa pitäisi hänen mielestään nostaa, peruskoulu on liian helppoa.

”--- niitten joidenkin tuntien taso ärsyttää tosi paljon. Ärsyttää kun on tosi mielenkiintoinen aihe, mutta siitä ei saa mitään irti. Se ei oo mukavaa.” - Olli

Olli ja Jutta ottivat esille myös eriyttämisen tasokurssien muodossa. Perusteluina he käyttivät sitä, että joitakin oppilaita koulunkäynti ei kiinnosta vähääkään eivätkä nämä opi edes perusasioita. Eivätkä tule niitä asioita koskaan tarvitsemaankaan, koska menevät käytännön ammatteihin. Itse Olli ja Jutta haluaisivat vaativampaa opiskelua. Myös muut oppilaat pitivät tasokursseja hyvänä vaihtoehtona asiaa heiltä kysyttäessä. Työtyytyväisyyttä tutkineet Hämäläinen ja Sava (1989) ovat sitä mieltä, että ihminen on tyytyväinen kun hän kokee työnsä psyykkisesti haastavaksi ja selviytyy kuitenkin siitä menestyksellisesti (Hämäläinen & Sava 1989, 35). Olli ja Jutta kaipaavat selvästi haasteita.

Jutta haluaisi oppitunneista mielenkiintoisempia, hän myös tekisi töitä mielellään omaan tahtiin. Historian tutkielman tekeminen itsenäisesti oli mukavaa puuhaa. Vaikka tietynasteinen yleissivistys pitääkin hänen mielestään saavuttaa, niin hän jo tässä vaiheessa haluaisi keskittyä kiinnostuksen mukaisiin aihepiireihin. Erityisen ärsyttävänä hän koki vähäiset vaikutusmahdollisuudet toimintaan koulussa. Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissä tutkimuksissa, opiskelijat eivät pidä vaikutusmahdollisuuksiaan kovinkaan suurina. (Länamo & Kannas 1995, 119 - 122, ks. Rinne ym. 1985, 11 - 35.)

”--- hirveän ärsyttävää on se kun pitää justiin tietyllä kellon lyömällä olla justiin tietyssä paikassa ja tehdä siellä justiin tiettyjä asioita justiin niinku joku tietty opettaja haluaa. --- nyt otetaan kirjat esille ja luetaan sieltä sivulta 96 taulukko ja tehdään siitä tehtäviä.” - Jutta.

Olli, Jutta ja Taneli sanoivat, että koulu ei tarjoa riittävästi kiinnostavaa tekemistä. Olli ja Jutta kaipaivat lisää vaihtoehtoja ja liikunta- ja ATK-kerhoja. Ollin mielestä pienet, seitsemän kahdeksan hengen porukat voisivat yhdessä opettajan kanssa valita mielenkiintoisia aihepiirejä, joita sitten opiskellaan. Hän itse epäili sitä mahdottomaksi järjestää. Taneli haluaisi myös keskittyä niihin aineisiin, jotka kiinnostaa ja jota tarvitsee jatko-opinnoissa. Opiskelu omaan tahtiin, itsenäisesti, olisi hänen makuunsa.

Maija oli eri mieltä kolmen äskeisen oppilaan kanssa eriyttämisestä. Hän oli tyytymätön vapaaseen etenemiseen, joka on käytössä eräissä aineissa. Hänen mielestään opettajan tulee opettaa asiat kaikille yhteisesti ja lahjakkaammille sitten lisätehtäviä. Opiskeluympäristöön Maija kaipaa viihtyisyyttä lisääviä tekijöitä. Paula ja Ville eivät löytäneet erityisiä tyytymättömyyden aiheita koulustamme. Paulaa ärsyttivät kiusaamistapaukset, joista hän oli kuullut. Omakohtaisia kiusaamiskokemuksia hänellä ei ollut. Ville piti opetustahtia joillakin tunneilla liian kiivaana hänelle, hän joutuu kotona paikkailemaan niitä tehtäviä, mitä ei koulussa ehtinyt. Villen yksi parannusehdotus oli lyhyemmät koulupäivät.

”Jotkut päivät tuntuu niin pitkiltä, että sitä jaksaa loppuun asti opiskella enää koko päivää... sitä rupiaa miettimään, että loppus jo tunti, loppus jo tunti, että pääsis jo kotia ja näin pois päin:”

Kukaan ei kuitenkaan pitänyt peruskoulua kovinkaan vaikeana. Läksyjen määrää ei Juttua lukuunottamatta kukaan pitänyt paljon, mutta riittävänä kuitenkin. Koulua ei yleisesti ottaen pidetty kovinkaan raskaana. Tämän suuntaisia olivat tulokset myös WHO-koululaistutkimuksessa. (Linamo & Kannas 1995, 116 - 119.)

#### 7.2.4. Muutokset peruskoulun aikana

”Onko sinun koulussa viihtymisessä tapahtunut muutoksia?” Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kari 1977, 51 - 53, 57 - 59, Kannas ym. 1995, 133 - 135, 145) on todettu koulussa viihtymisen olevan parhaimmillaan peruskoulun ensimmäisinä vuosina. Sen jälkeen

se laskee kouluvuosien myötä. Lukiolaiset viihtyvät jo sitten koulussa selkeästi paremmin kuin peruskoululaiset. Haapaveden yläasteen oppilaat pohtivat tähänastista opiskeluaan ja vahvistivat äskeisen näkemyksen koulunkäynnin alkutaipaleelta. Mutta jokaisella oppilaalla on kuitenkin oma tapansa kokea koulu, vaikka yleisellä tasolla viihtyminen laskee luokka luokalta.

”Se on nyt kun ajattelee... se oli hienoa... se tuntuu sillonkin hienolta, kun oli ykkösellä ja kakkosella. Se oli vähän niinku sijaiskoti, varmaanki muistaa ykkös- ja kakkosluokan opettajan ja mitä siellä on tehty...suunnilleen itketty ja halattu sitä opettajaa ja sitten kun on koko ajan tultu ylöspäin niin se ei oo enää semmonen viihtymisen paikka tämä koulu vaan siellä opiskellaan.” - Olli

Jutta tunsi viihtyvänsä tällä hetkellä parhaiten koko kouluaikanaan. Ala-asteella hän ei pitänyt opettajistaan. Seitsemännellä luokalla häneltä puuttui se kaveriporukka, joka lisää hänen viihtymistään koulussa tällä hetkellä. Nyt hän kokee rohkaistuneensa monella tapaa elämässään ja viihtyy myös koulussa. Majjan mielestä ensimmäiset kouluvuodet olivat jännittäviä ja kiinnostavia. Sitten siihen alkoi tottua ja yläasteelle siirtyminen oli mukava tapahtuma. Koulussa saa olla nyt vapaammin ja on tullut uusia aineita, mikä lisää viihtyvyyttä. Yläasteen aikaista viihtymistä hän arvelee uudistusten lisänneen. Jos olisi menty samalla tavalla kuin hänen ollessaan seitsemännellä luokalla, niin täällä olisi vielä tylsempää. Tanelin koulu alkoi tuntua tylsältä, rutiininomaiselta viidennestä kouluvuodesta alkaen. Seitsemännellä tuli uusia asioita, se oli vähän kiinnostavampaa. Kahdeksaluokka alkoi jo taas tuntua tylsältä, yhdeksännellä luokalla on vaikea saada hyviä numeroita. Kokeista tulee pettymyksiä. Paulan parasta kouluaikaa tähän mennessä olivat viides- ja kuudesluokka. Hän vaihtoi koulua ja uudessa koulussa kaikki meni hyvin. Nyt hän sanoo viihtyvänsä yläasteella hyvin. Villen viides ja kuudes kouluvuosi olivat vaikeimmat, silloin oli kaikkea muuta tekemistä niin paljon, että koulu tuntui tympeältä. Siihen asti oli ollut helppoa, vaatimustaso on siitä eteenpäin koko ajan kasvanut. Samoin vielä seitsemäsluokka oli hankalaa, mutta kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla on ollut helpompaa. Syyksi hän sanoo oman asenteen muuttumisen. Koulu alkoi tuntua tärkeältä hänen elämässään ja viihtyminenkin parani sen mukana.



### 7.3. Ala- ja yläasteen tulosten vertailua

#### 7.3.1. Kouluviihtyvyys

Haastattelemamme ala- ja yläasteen oppilaat kokevat viihtyvänsä koulussa kohtuullisen hyvin, jotkut oikein hyvin. Yksi yläasteen poika oli selkeä poikkeus joukossa. Aamulla varhainen nouseminen on tympeätä. Ala-asteella koulu alkaa joinakin aamuina kahdeksalta ja yläasteen oppilaista osa on kuljetusoppilaita. Aikaisempiin tutkimuksiin nähden (Linnakylä 1993a, 39, 54, Liinamo & Kannas 1995, 110 - 111) tulokset antavat myönteisemmän kuvan viihtymisestä koulussa. Toisaalta pitää ottaa huomioon, että meidän tutkimuksessa on kyseessä muutama oppilaaseen keskittyvä tapaustutkimus ja aiemmissa tutkimuksissa otos oli huomattavasti suurempi. Seuraavassa taulukossa kolmen viihtyvyyttä kartoittaneen kysymyksen koonta.

TAULUKKO 1. Yleinen kouluviihtyvyys

	Liisa	Leena	Marja	Matti	Erkki	Seppo	Olli	Jutta	Maija	Taneli	Paula	Ville
1.	+	+ -	+ -	+	-	+	+	+ -	+ -	-	+ -	+ -
2.	+	+	+	+	+	+	+ -	+ -	+ -	-	+	+ -
3.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ala-asteen oppilaita						Yläasteen oppilaita					

1. Millä mielellä lähdet kouluun?
2. Kuinka sinä viihdyt koulussa?
3. Onko tärkeätä viihtyä koulussa?

+ = myönteinen vastaus

- = kielteinen vastaus

+ - = myönteinen vastaus, mutta esille tuli heti kielteisiä asioita

Taulukosta käy ilmi, että yläasteen oppilaat ovat kriittisempiä kuin ala-asteen oppilaat kysyttäessä viihtymisestä. Vaikka he sanoivat viihtyvänsä koulussa, he heti toivat esille myös viihtyvyyttä vähentäviä tekijöitä tai vertasivat koulua johonkin heille viihtyisämpään paikkaan. Kaikkien oppilaiden mielestä on tärkeää viihtyä koulussa, koska he näkevät sen edellytyksenä koulutyön sujumiselle.

Myös kansainvälisessä WHO-Koululaistutkimuksessa päädyttiin samanlaiseen tulokseen. WHO:n tutkimuksessa tiedusteltiin nuorten koulussa viihtymistä ”Koulussa on kiva olla” -väittämällä. Mitä vanhempia nuoret olivat, sitä harvemmin koulussa viihdyttiin. Tulokset olivat kaikissa maissa samansuuntaisia. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1955, 134.)

#### 7.3.1.1. Viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä

##### **Kaverit**

Molempien ikäluokkien mielestä kaverit ovat tärkeitä tekijöitä koulussa viihtymisen kannalta. Asiaa erikseen kysyttäessä ala-asteen oppilaat asettivat tärkeimmäksi tekijäksi. Yläasteen osalta ei asioita pyydetty asettamaan tärkeysjärjestykseen, mutta kaikissa vastauksissa asia tuli esille. Kiusaaminen ja ilman kaveria jääminen tuntuvat askarruttavan oppilaita, asia oli heille kaikille tuttu. Yläasteen oppilaiden mielestä heidän koulussaan ei ole kovinkaan paljon kiusaamista. Ala-asteen oppilaat kokivat kiusaamisen voimakkaammin, he tunsivat syvää myötätuntoa kiusattuja kohtaan. Liinamo ja Kannas (1995) tuovat esiin tutkimuksessaan kiusattujen määrän vähenevän iän myötä (Liinamo & Kannas 1995, 124 - 126).

## **Opettajat**

Ala-astelaiset olivat melko tyytyväisiä opettajiinsa. Heidän mielestään opettajat ovat ihan kivoja. Opettajan tärkeimmät tehtävät ovat opettaa ja pitää järjestystä. Opettajan hermostumisesta ei pidetä. Ala-asteen oppilaat eivät oikein kyenneet analysoimaan suhdettaan opettajaansa. Haastateltavat olivat kokeneet opettajien kohtelevan heitä oikeudenmukaisesti. Sen sijaan eläytymistehtävässä tuli esille myös kielteisiä kokemuksia oikeudenmukaisuudesta.

Yläasteen oppilaat olivat nuorempia oppilaita kykenevämpiä arvioimaan opettajan roolia. He toivat useita opettajaan liittyviä sekä viihtymistä vähentäviä että lisääviä tekijöitä. Lisäksi yläastelaiset halusivat opettaja-oppilassuhdetta läheisemmäksi ja tasa-arvoisemmaksi. Opettajan toivottiin myös tuovan esiin oman persoonallisuutensa. Ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä suhde opettajaan muuttuu. Tuttu ja turvallinen luokanopettaja vaihtuu noin viiteentoista tuntemattomaan ja usein myös tuntemattomiksi jääviin aineenopettajiin. Lisäksi murrosiässä oma itsenäistyminen ja kapinointi auktoriteettejä vastaan luovat jännitteitä oppilaan ja opettajan välille.

## **Oppitunnit**

Ala-asteella oppitunnit mielletään mukaviksi ja opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin oltiin yleisesti tyytyväisiä. Tunneilla käytössä olevat opetustyyliä vaikuttivat koulussa viihtymiseen, vaikka oppilaiden olikin vaikeata kuvata heidän mielestään hyvää opetustapaa. Oppiaineista suosikeiksi kohosivat taito- ja taideaineet; liikunta, käsityö ja kuvaamataito. Muista oppiaineista suosituiksi nousivat matematiikka ja historia. Oppilaat sanoivat oppiaineiden merkityksen viihtymisen kannalta olevan vähäinen.

Yläasteen oppitunteja oppilaat luonnehtivat liian kaavamaisiksi, opetusmenetelmiin kaivattiin vaihtelua. Oppiaineista kullakin oppilaalla oli omat suosikkinsa, mukaviksi koetuilla tunneilla viihdyttiin tietysti hyvin. He olisivat halunneet jo keskittyä kiinnostaviksi ja hyö-

dyllisiksi kokemiinsa oppiaineisiin ja yksittäisiin aiheisiin. Häiriköinti tunneilla koettiin enimmäkseen viihtyvyyttä vähentäväksi tekijäksi.

Onko syynä eroihin vanhempien oppilaiden kyllästyminen pitkään jatkuneeseen koulutyöhön vaiko erot opetusmenetelmissä? Viidesluokkalaiset ovat vielä innokkaita oppimaan. Kari (1977) on tutkimuksessaan sitä mieltä, että luokanopettajankoulutuksessa korostetaan asioita, jotka erityisesti vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen koulussa. Onko selitys erilaisessa suhtautumisessa koulutyöhön niin oppilailla kuin opettajilla?

### **Muita tekijöitä**

Ympäristötekijöillä on erilainen merkitys 11-vuotiaille kuin 15-vuotiaille. Pienemmät oppilaat korostavat pihatelineiden ja pelikenttien merkitystä enemmän. Se on luonnollista, koska välitunnit kuluvat vielä silloin joskus kiivaankin touhuamisen parissa. Haastattelemamme ala-asteen oppilaat arvostavat luontoa koulunsa ympärillä. Isommat oppilaat enimmäkseen seisoskelevat pihalla kaveriporukoissa, toki hekin pohdiskelivat penkkien lisäämistä pihalle, mutta eivät pitäneet asiaa kovinkaan tärkeänä. Heidän mielestään koulun suuri koko ja laitosmaisuus vähentävät koulussa viihtymistä.

Yhdeksäsluokkalaiset korostivat oman positiivisen suhtautumisen merkitystä koulussa viihtymiselle. Moni totesikin oman asenteensa muuttuneen yhdeksännelle luokalle siirtyessään. Kun koulun merkitys oli tullut heille selkeämmäksi ja konkreettisemmaksi, oppilaat rupesivat viihtymään paremmin.

### **7.3.2. Mielekkyyys**

Kaikkien haastattelemiemme oppilaiden mielestä koulunkäynti on tärkeätä. Oppilaat näkevät koululla välineellisen arvon tulevaisuuden kannalta. Se antaa keinot selvittää jatkoopinnoissa ja työelämässä. Mutta jo ala-asteen oppilaat ymmärtävät käyttävänsä niitä tieto-

ja ja taitoja, joita he ovat koulussa oppineet. Luku- ja kirjoitustaito ovat heille tarpeen jokapäiväisessä elämässä. Yläasteen oppilaat näkivät koulun tällä hetkellä myös tärkeänä elämän sisältönä ja kuljetusoppilaat korostivat koulun merkitystä sosiaalisten suhteiden ylläpitäjänä. Vanhemmat oppilaat pohtivat lisäksi tiedostamansa koulunkäynnin tärkeyden ja oman tunteenomaisen, välillä jopa haluttoman suhtautumisen välistä ristiriitaa.

Jokainen oppilas oli oppinut koulussa tärkeitä asioita. Huomionarvoista on, että ala-asteen oppilaat pitivät kaikkia koulussa opetettavia oppiaineita tärkeinä. Koulussa ei ole heidän mielestään ainoatakaan tarpeetonta ainetta. Yläasteelaiset olivat eri mieltä. Heidän mukaansa oppiaineiden välillä on eroja tärkeydessä ja hyödyllisyydessä. Lisäksi useimmissa oppiaineissa nähtiin täysin tarpeettomia aihepiirejä, joista ei ole mitään hyötyä.

Jos oppilaat saisivat itse päättää mitä opiskelisivat, niin vastaukset eivät toisi muutoksia nykyisiin oppiaineisiin ala-asteella. Yläasteellakin oppilaat tyytyisivät suunnilleen nykyiseen ainetarjontaan. Toisaalta he haluaisivat keskittyä itseään kiinnostaviin aineisiin nykyistä enemmän. Tyttöjä kiinnostaisivat filosofia, psykologia ja ihmisuhdetaidot.

Kaikki tutkimuksessa mukana olevat ala-asteen ja melkein kaikki yläasteen koululaiset sanoivat käyvänsä koulua, vaikka koulunkäynti ei olisikaan pakollista. Ala-asteen oppilaat eivät ilmeisesti nähneet muita vaihtoehtoja koulunkäynnille. Yläasteen pojat pohtivat myös erilaisia tapoja käydä koulua, mutta pitivät koulua kuitenkin niin tärkeänä, että he kävisivät sitä suunnilleen kuten nytkin. Yksi poikaoppilas yläasteelta arveli pystyvänsä omaehtoiseen opiskelemiseen ja yleissivistävän tiedon hankkimiseen muuallakin kuin koulussa.

### 7.3.3. Tyytyväisyys

Yleisesti ottaen oppilaat olivat tyytyväisiä kouluihinsa. Ala-asteen oppilaat olivat tyytyväisiä lähes kaikkeen. Erityisesti he mainitsivat sen, että koulussa oppii. Lisäksi he olivat tyytyväisiä kouluruokaan ja ystävällisiin opettajiin sekä arkirutiinista poikkeaviin toimintoihin

ja tapahtumiin. Yläasteella haastateltavat olivat tyytyväisiä koulun toimivuuteen, ainevalikoiman monipuolisuuteen, opetuksen tasoon ja siihen, että opettajat valvovat oppilaiden tekemisiä. Lisääntynyt valinnaisuus ja jaksotus saivat oppilailta kiitosta.

Tyytymättömyyttä ala-asteella aiheuttivat oppituntien aikana oleva melu. Erityisesti sijaisopettajat ovat epäsuosiossa, koska heidän aikanaan metelöintiä ja työrauhahäiriöitä esiintyy tavallista enemmän. Poikien oli tyttöjä vaikeampaa löytää tyytymättömyyden aiheita. Yläasteella tyytymättömyyden aiheista mainittiin opetuksen taso joillakin tunneilla ja vähäiset vaikutusmahdollisuudet koulun toimintaan. Muutamien oppilaiden mielestä koulu ei tarjoa riittävästi mielenkiintoista tekemistä. Opetuksen eriyttämiseen oltiin myös tyytymättömiä.

Ala-asteen poikien muutosehdotukset rajoittuivat välituntien pidentämisen. Tyttöillä on selkeämpiä muutosehdotuksia. He haluaisivat pihalle lisää erilaisia telineitä ja pelivälineitä. Esille tuli myös koulurakennuksen puutteet; yhdistettyä liikunta- ja juhlasalia haluttiin paremmaksi sekä epäkäytännöllisiä kulkuväyliä haluttiin muuttaa paremmiksi. Yläastelaisilla oli jälleen enemmän sanottavaa. Hyvin koulussa menestyneet ottivat esille tasokurssimuotoisen eriyttämisen ja halusivat myös vaatimustasoa korkeammaksi. Itsenäistä työskentelyä haluttiin myös lisää. Heikommin koulussa menestyneet toivoivat opettajilta ymmärrystä niitä kohtaan, joilla koulu ei yrityksestä huolimatta suju hyvin. Kouluun toivottiin vaihtoehtoisia ratkaisuja opetusryhmien kokoonpanoihin ja opiskeltaviin aiheisiin. Kerhoja kaivattiin takaisin kouluihin.

#### 7.3.4. Muutokset peruskoulun aikana

Sen lisäksi, että tutkimuksessamme teemme vertailua ala- ja yläasteen välillä, kysyimme myös oppilaiden omia kokemuksia muutoksista viihtymisessä kouluvuosien aikana. Koulussa viihtymisessä haastattelemamme ala-asteen pojat eivät olleet havainneet mitään muutosta koko ala-asteen aikana. Vaikka tehtäviä oli tullut lisää ja läksyjen määrä kasva-

nut, se ei ollut vähentänyt poikien koulussa viihtymistä. Sen sijaan viidennen luokan tytöt olivat kokeneet muutoksia luokan ilmapiirissä siirryttäessä kolmannelle luokalle, koska kaksi kakkosluokkaa yhdistettiin. Kolmannella luokalla ilmapiiriin vaikutti opetusryhmän kokoonpanon muuttuminen. Tällä hetkellä luokan ilmapiiri on hyvä, mikä lisää koulussa viihtymistä. Esille tuli myös, että eka- ja tokaluokalla viihdyttiin paremmin kuin kolmannella luokalla.

Lähes kaikki yläasteen oppilaat muistelivat hyvillä mielin ensimmäistä ja toista kouluvuottaan. Silloin koulunkäynnissä oli vielä uutuuden viehätystä ja mielissä intoa. Sen jälkeen viihtymisessä on tapahtunut muutoksia monella tavalla, oppilaat ovat kokeneet sen hyvin yksilöllisesti eri tekijöistä johtuen. Joku viihtyy nyt kaikkein parhaiten koko kouluajan, jollakin viihtyminen on nyt heikointa.

## 8. POHDINTA

Tutkimuksessamme oppilaat sanoivat viihtyvänsä koulussa kohtuullisen hyvin, jotkut oikeinkin hyvin. Yksi yläasteen poika oli poikkeus, hän ei viihtynyt koulussa. Ala-asteella viihdytään paremmin kuin yläasteella. Viihtyvyyteen eniten vaikuttavia tekijöitä ovat opettaja, kaverit ja oppituntien sujuminen. Yläasteella viihtyvyyttä ovat kahtena viime vuonna kottaneet uuden opetussuunnitelman ja tuntijaon mahdollistama lisääntynyt valinnaisuus ja lukuvuoden jaksottaminen kuuteen lukujärjestykseltään erilaiseen jaksoon. Muita viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat koulumenestys, koulun iso koko ja laitospaisuus ja oma asenne koulutyötä kohtaan. Ala-asteen oppilaat korostivat enemmän ympäristötekijöitä kuin vanhemmat oppilaat. Kaikki pitivät luonnollisesti koulussa viihtymistä tärkeänä asiana.

Oppilaat ovat sitä mieltä, että koulunkäynti on heille tärkeitä sen antamien tärkeiden tietojen ja taitojen takia. On tärkeää pärjätä tulevaisuudessa, saada hyvä ammatti ja mieluisa työpaikka. Koulua käytäisiin, vaikka se ei olisikaan velvollisuus. Mutta vaikka asia tiedostetaan tärkeäksi, niin aina ei jakseta ahertaa, vaan annetaan mennä niin kuin sillä hetkellä tuntuu hyvältä. Koetaan ristiriitaa kognitiivisen ja affektiivisen mielekkyyden välillä, vaikkakaan ei näillä termeillä.

Koulua kukaan haastatelluista ei pitänyt kovinkaan raskaana tai vaikeana. Väsymystä ja aikaista kouluun lähtöä kyllä valitettiin. Yleisvaikutelmaksi tuli, että koulu ei ole vaatimuksiltaan mitenkään ylivoimainen, vaan siitä selviää kohtuullisella työllä. Tämä tulos on samanlainen kuin aikaisemmin esittelemissämme tutkimuksissa. Lahjakkaat jäävät vaille älyllisiä haasteita, keskiverto-oppilaat selviävät suhteellisen helposti ja heikoimmat joutuvat jo ponnistelemaan. Eritasoisten oppilaiden on vaikea saada koulussa juuri omalle tasolle sopivaa opetusta. Työtyytyväisyyttä tutkineiden mukaan tyytyväisimpiä ovat ne ihmiset, jotka kokevat työnä keskiraskaaksi. Työn pitää olla kuitenkin psyykkisesti haastavaa. Omaksumamme



analogian mukaisesti koulutyön tulisi myös olla kohtuullisen haastavaa ja oppilaiden tulisi selviytyä siitä menestyksellisesti, jotta se toisi mukanaan tyydytystä.

Molemmat ikäluokat olivat yleisesti melko tyytyväisiä olosuhteisiinsa koulussa. Ala-asteen oppilaat valittivat sijaisopettajista ja halusivat pihalle lisää harrastemahdollisuuksia. Yläasteen oppilaat haluavat kouluun vaihtelua, vaihtoehtoja, monipuolisia opetusmenetelmiä, läheisempää suhdetta opettajiin ja eriyttämistä. Varsinkin koulussa menestyneet ottivat esille tasokurssit eriyttämisen muotona ja halusivat tasokkaampaa ja vaativampaa opetusta. Oppiaineisiin oltiin yleisesti tyytyväisiä, pääosin opiskeltaisiin samoja aineita, jos saataisiin itse valita. Opettajan persoonallisuuden tuomista enemmän esille kaivattiin myös.

*Oppilas, joka viihtyy koulussa kokee koulutyön suurimman osan ajasta mielekkääksi. Joskus jopa nauttii älyllisestä ponnistelusta ja siinä onnistumisesta. Hän on pääosin tyytyväinen saamaansa kohteluun, opetukseen sekä olosuhteisiin. Kavereiden ja opettajien kanssa yhteistyö sujuu hyvin. Hän kokee elämänsä mielekkääksi kokonaisuudessaan, asiat ovat kunnossa myös koulun ulkopuolella.*

Tulokset ovat niiltä osin kuin vertailu on mahdollista samansuuntaisia esittelemiemme aikaisempien tutkimusten kanssa. Tutkimustapamme antoi tilastotietojen lisäksi nyt tarkempaa tietoa siitä, miten oppilaat kokevat koulunsa. Suhtautuminen kouluun oli omassa tutkimusessamme myönteisempi kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, mutta tutkimusmenetelmä oli niin erilainen ja otos pieni, että vertailu on hyvin kyseenalaista. Tuntuu kuitenkin siltä, että haastattelussa oppilaat pohtivat asioita syvällisemmin kuin vastatessaan kyselylomakkeisiin.

Yläasteella viihdytään huonommin kuin ala-asteella. Onko nuoruuden kuohuntavaihe ja levottomuus syynä yläastelaisten heikompaan viihtymiseen? Elämässä tapahtuu niin paljon muutakin juuri yläasteen aikana. Lukion tilaa käsitelleessä tutkimuksessa havaittiin, että lukiolaiset viihtyivät koulussa paremmin kuin peruskoululaiset. He kokivat itsensä enemmän arvostetuiksi kuin peruskoululaiset. Selityksenä lienee se, että oppilaat ovat valikoituneet sekä lukion erilainen oppimisympäristö. Ehkä myös ikä siinä mielessä, että murrosiän jälkeen koulutyön ja koulutuksen arvostus oivalletaan kypsemmällä tavalla.

nen on meillä harvinaista. Varsinkin ne oppilaat, joiden koulumenestys ei ollut kovin hyvä, tuntuivat kaipaavan opettajan myönteistä palautetta.

Koulussa hyvin menestyneet halusivat tasokursseja opetukseen ja eriyttäminen yleensäkin nähtiin tärkeäksi asiaksi yläasteen oppilaiden mielissä. Tasokurssit saivat kaikkien haastateltujen yläasteen oppilaiden kannatusta. Tosin jotkut oppilaat osasivat pohtia myös järjestelyn haittapuolia, mm. oppilaiden luokittelua. Tasokurssien poistamisestahan ei ole kovin kauan, monet opettajatkin muistelevat niitä vielä kaiholla ja jotkut kauhulla. Olisiko se jossakin muodossa syytä ottaa uudelleen käyttöön?

Viime aikoina on julkisuudessa keskusteltu lahjakkaiden lasten huomioimisesta koulussa. Oppilaat ovat erilaisia ja jokaiselle oppilaalle pitäisi pystyä tarjoamaan hänelle sopivan tasoista opetusta. Ryhmäkoko on kasvamassa taloudellisten resurssien vähetessä, varsinkin köyhemmissä kunnissa. Ilmeisesti eriyttämisellä niin lahjakkaiden kuin heikosti menestyvienkin kohdalla olisi mahdollista saada aikaan mielekkyys- ja onnistumiskokemuksia. Tasokurssit palauttamalla voitaisiin mahdollisesti lisätä opetuksen tehoa. Toteuttamistapa pitää olla erilainen kuin aikaisemmin. Kenenkään jatko-opintokelpoisuutta ei saa rakenteellisella eriyttämisellä kaventaa, vaan perusoppiaines tulee opettaa kaikille.

Yläasteen oppilaat olivat tyytyväisiä koulussa tapahtuneisiin uudistuksiin; lisääntyneeseen valinnaisuuteen ja jaksottamiseen. Myös opettajat ovat esittäneet saman suuntaisia ajatuksia. Huonoja puolia ei ole kovin paljoa tullut vielä esille. Tällainen järjestelmä on tosin huomattavasti monimutkaisempi aikaisempaan verrattuna ja sen hallitseminen on työlästä. Mutta koulun kehittämisessä ollaan tältä osin ilmeisesti onnistuttu.

Vaikka koulun ulkopuoliset tekijät eivät olekaan varsinaista tutkimusaiheitamme, niin ehkäpä pohdiskelussa voi niitäkin tarkastella. Oman, jo yli viisitoista vuotta kestäneen opettajakokemuksen nojalla meistä tuntuu siltä, että oppilaiden levottomuus on lisääntynyt ja keskittymiskyky heikentynyt. Myös tutkimuksessamme tuli esille oppilaiden voimakas halu vaihteluun, varsinkin yläasteen oppilaiden haastatteluissa ja eläytymistehtävissä. Nämä seikat saivat meidät pohtimaan nuorisokulttuurin ja sen ilmenemismuotojen vaikutusta. Monet oppilaat ovat nopeatempoisen, hetkellisen hyvänolon tuottamiseen keskittyvän viihdytyskulttuu-

rin suurkuluttajia. Se on kaukana koulun elämästä, jossa oppilaiden ajankäyttö ja liikkuminen on suhteellisen tiukasti säädeltyä, ainakin tuntien aikana. Tavoitteetkin ovat koulussa yleensä muutamaa minuuttia kauempana, jopa vuosien päässä. Pystyykö koulu kilpailemaan näiden oheiskasvattajien kanssa? Ei varmastikaan pysty. Mutta ehkäpä se ei ole tarpeellakaan. Koululla on omat tavoitteensa ja tehtävänsä. Näitä tavoitteita on varmasti syytä käydä läpi oppilaiden kanssa aina silloin tällöin ja asettaa myös lähiajan tavoitteita.

Elämässä menestyminen näyttää edellyttävän itsekuria, kykyä lykätä tarpeen tyydytystä, kykyä odottaa palkintoa, ahkeruutta, nöyryyttä, toisten huomioon ottamista, rohkeutta ja rehellisyyttä. Mielestämme koulu on aivan hyvä paikka opetella näitä hyveitä. Joskus ehkä jopa viihtyvyyden kustannuksella.

Käyttämämme tutkimusmenetelmät olivat meille ennestään tuntemattomia, niinpä niitä selvittävä osio on suhteellisen laaja. Mutta se mielestämme puolustaa paikkaansa, koska lukija saa näin käsityksen käyttämämme menetelmän luonteesta. Eläytymismenetelmä oli helppo toteuttaa, koska luokat olivat jatkuvasti tavoitettavissa. Suurin osa saaduista vastauksista oli asiallisia ja asiattomatkin vastaukset kertovat kirjoittajastaan aina jotakin. Haastattelu on vaativa menetelmä ja se vaatii harjaantumista. Tekemämme etukäteishaastattelut olivat hyvin hyödyllisiä ja opettavaisia. Muutamia asioita jouduimme vielä varsinaisten haastattelujen jälkeen tarkistamaan oppilailta. Oppilaat tuntuivat hyvin motivoituneilta osallistumaan tutkimukseen.

Oppilaiden valinta tutkimukseemme on pohdituttanut meitä niin etu- kuin jälkikäteenkin. Miten erilaisia tuloksia olisimme saaneet haastattelemalla eri oppilaita? Toisaalta tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti oppilaiden valinta oli opportunistista ja siten hyväksyttävää. Valitsimme erilaisia, keskustelemaan pystyviä oppilaita ja olemme suhteellisen tyytyväisiä haastattelun sujumiseen. Saimme erilaisia, mielenkiintoisia näkemyksiä tutkimusaiheestamme.

Käyttämämme käsitteet kouluviihtyvyys, koulunkäynnin mielekkyys ja koulutyytyväisyys menevät monilta osin käytännössä päällekkäin, mutta ne ovat tutkittavien asioiden hallinnan

kannalta osoittautuneet hyödyllisiksi ja selkeyttäviksi. Tuloksista olemme niiden avulla pyrkineet luomaan oppilaiden kokemaa koulun arkea kuvaavan selvityksen.

Tutkimuksemme luotettavuutta pohtiessaan lukija voi nojautua antamaamme selvitykseen tutkimuksen suorituksesta. Olemme pyrkineet noudattamaan kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän periaatteita mahdollisimman tarkasti. Lukijan päätettäväksi jää myös, kuinka tuloksia voidaan yleistää muihin kouluihin. Tämä tutkimus kuvaa oppilaiden koulukokemuksia näissä kahdessa koulussa. Tutkimuksen vastaanottaja voi verrata tutkimustilannetta toiseen tilanteeseen ja mikäli tilanteet ovat samankaltaisia, hän voi olettaa, että tutkimuksen tulokset täsmäävät myös tässä toisessa tilanteessa.

Meidän tutkimustuloksemme, ja myös aiemmat tutkimukset, antavat selkeän kuvan ala- ja yläasteen oppilaiden erilaisesta suhtautumisesta kouluun. Yhdeksäsluokkalaisten vastauksista voi saada kuitenkin sellaisen vaikutelman, että he olivat jo mielestään muuttaneet suhtautumistaan kouluun. Voimakkain koulussa viihtymättömyys ja hulinointi oli jäänyt jo seitsemännelle ja kahdeksannelle luokalle. Viidesluokkalaiset sanoivat viihtyvänsä koulussa aivan hyvin. Tutkimiemme luokkatasojen väliin näyttää jäävän se vaihe, jolloin viihdytään huonoiten. Myös omien kokemustemme mukaan kahdeksaluokkalaisten ovat levottomin ikäluokka. Näiden väliin jäävien luokkatasojen oppilaiden koulukokemusten kartoittaminen voisi olla mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Mielestämme koulujen kannattaa tehdä selvityksiä oman koulunsa tilasta varsinkin silloin, kun on kokeiltu jotakin uutta. Eikä pelkästään oppilaiden, vaan myös opettajien ajatuksia olisi syytä kartoittaa tarkemmin. Välituntikeskustelut opettajainhuoneessa tai lyhyet mielipiteiden vaihdot kokouksissa eivät anna riittävän hyvää ja tarkkaa kuvaa mielipiteistä. Muutamien ääni kuuluu, mutta ei kaikkien.

## LÄHDELUETTELO:

- Aittola, T. 1988. Koulu sosiaalisena organisaationa kehittämisen näkökulmasta. Teoksessa Lyytinen, K. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä 19.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.
- Egidius, H. 1986. Positivism - fenomenologi - hermeneutik. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. 1984. Hur mäter man ”vackert”? Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Akademilitteratur.
- Eskelinen, T. 1993. Peruskoulun kuudesluokkalainen: minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 21.
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen sarja B. Työraportteja 33.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 3/1986.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1989. Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research. New York: Routledge.
- Holopainen, P. 1991. Terveellinen koulu - tarvitaanko sellaista? Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteen laitos
- Hämäläinen, K. & Sava I. 1989. Koulun Ihmissuhteet ja niiden kehittäminen? Jyväskylä: Gummerus.
- Högdahl, K. 1993. Työtyytyväisyys. Luokanopettajan ja toimittajan työtyytyväisyyden vertailu. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kannas, L. & Liinamo, A. 1995. Kouluviihtyvyys ja koulun viihtyisyys. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino. 109-111.
- Kannas, L. 1995. Johdanto: Kohti terveyttä edistävämpää koulua. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino. 9-12.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino. 131-144.

Kansanen, A. 1991. Koulun kulttuuri koulun kehittämisen haasteena. Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: VAPK-Kustannus.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.

Kinos, H. 1973. Haapavesi Pyhäjokialueen koulukeskuksena. Teoksessa M. Ojanperä (toim.) Haapavesi ennen ja nyt 2. Haapaveden kirja. JYY:n kotiseutusarja 9. Haapaveden kunta ja seurakunnat.

Kivinen, O. & Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:105.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, P. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus.

Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Keuruu: Otava.

Kosonen, P. A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino. 109-128.

Linnakylä, P. 1993a. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Brunell V. & Kupari P.(toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 39-56.

Miles M. Q. & Huberman A. M. 1984. *Qualitative data analysis: A source book for new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tutkinnalliset paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. 85.

Olkinuora, E. 1979. *Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.

Olkinuora, E. 1983. *Oppimisen ja opiskelun mielekkyudesta peruskoulun päätövaiheessa: empiirisiä tuloksia*. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91.

Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan*. Hämeenlinna: Vastapaino.

Patton, M. Q. 1980. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.

Pirttiniemi, J. 1996. Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimina. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, A-E. (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Arviointi 7/1996. Helsinki: Opetushallitus.

Räty, H. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja kouluuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 1995. 26 ; 250 - 260.

Salonen, P. & Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. *Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasaantuminen. Osaraportti 1: Esitutkimus*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A: 86.



Soiminen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen kouluviihtyvyydestä. Raportissa Korpinen, E. & Tiihonen E. & Tuomi, P.(toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. 149-153.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitas Tamperensis, ser A, vol 335.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino.

Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.

Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino. 177-192.

Yin, R. K. 1984. Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series vol 5. London: Sage.

## LIITE 1

**Tämä tehtävä liittyy kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jota tehdään Jyväskylän yliopistolle Vaasassa ja Haapavedellä. Siinä pyritään arvioimaan koulua ja oppilaiden viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä näillä kahdella paikkakunnalla. Minä olen toinen tutkimuksen tekijöistä. Tutkimuksen tämä osa tehdään nimettömällä tehtäväpapereilla, joten teidän henkilöllisyytenne ei tule missään vaiheessa esille.**

1. On tavallinen syysaamu, Pekka astelee kouluunsa, joka on tavallinen keskikokoinen peruskoulu. Koulun pihalla odottavat tutut kaverit. Kello soi, oppilaat siirtyvät luokkiin opiskelemaan. Päivä kuluu normaaliin tapaan ja onkin jo iltapäivä. Koulun kello soi koulupäivän päätteeksi. Pekka huokaa ja tuumii mielessään - *Kylläpä oli taas tylsää.*

Yritä eläytyä tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, mitä päivän aikana oli tapahtunut. Kirjoita ja kuvaile tällaista koulua ja koulupäivää. Pohdi syvällisesti.

2. On tavallinen syysaamu, Pekka astelee kouluunsa, joka on tavallinen keskikokoinen peruskoulu. Koulun pihalla odottavat tutut kaverit. Kello soi, oppilaat siirtyvät luokkiin opiskelemaan. Päivä kuluu normaaliin tapaan ja onkin jo iltapäivä. Koulun kello soi koulupäivän päätteeksi. Pekka huokaa ja tuumii mielessään - *Kylläpä oli taas mukavaa.*

Yritä eläytyä tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, mitä päivän aikana oli tapahtunut. Kirjoita ja kuvaile tällaista koulua ja koulupäivää. Pohdi syvällisesti.

3. On tavallinen syysaamu, Tiina astelee kouluunsa, joka on tavallinen keskikokoinen peruskoulu. Koulun pihalla odottavat tutut kaverit. Kello soi, oppilaat siirtyvät luokkiin opiskelemaan. Päivä kuluu normaaliin tapaan ja onkin jo iltapäivä. Koulun kello soi koulupäivän päätteeksi. Tiina huokaa ja tuumii mielessään - *Kylläpä oli taas mukavaa.*

Yritä eläytyä tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, mitä päivän aikana oli tapahtunut. Kirjoita ja kuvaile tällaista koulua ja koulupäivää. Pohdi syvällisesti.

4. On tavallinen syysaamu, Tiina astelee kouluunsa, joka on tavallinen keskikokoinen peruskoulu. Koulun pihalla odottavat tutut kaverit. Kello soi, oppilaat siirtyvät luokkiin opiskelemaan. Päivä kuluu normaaliin tapaan ja onkin jo iltapäivä. Koulun kello soi koulupäivän päätteeksi. Tiina huokaa ja tuumii mielessään - *Kylläpä oli taas tylsää.*

Yritä eläytyä tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, mitä päivän aikana oli tapahtunut. Kirjoita ja kuvaile tällaista koulua ja koulupäivää. Pohdi syvällisesti.

Mitä on tapahtunut? Milloin näin on tapahtunut? Miksi näin käynyt? Millaista siellä oli? Voit kertoa myös omia kokemuksiasi.

## LIITE 2

### **Teemahaastattelun pääkysymykset**

1. Millä mielellä lähdet kouluun?
2. Kuinka sinä viihdyt koulussa?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat viihtymiseesi koulussa?
4. Onko tärkeää viihtyä koulussa?
  
5. Miksi käyt koulua?
6. Oletko oppinut koulussa sinulle tärkeitä asioita?
7. Entä jos voisit itse päättää mitä opiskelisit niin mitä haluaisit oppia?
8. Jos koulunkäynti ei olisi pakollista, niin mitä tekisit?
9. Onko koulunkäynti sinulle tärkeätä?
  
10. Mihin asioihin olet tyytyväinen koulussa?
11. Mihin asioihin olet tyytymätön koulussa?
12. Jos saisit itse päättää niin mitä muuttaisit koulussa?
  
13. Mieti tähänastista koulunkäyntiäsi. Onko sinun koulussa viihtymisessä tapahtunut muutoksia?
14. Jos on, niin minkälaisia?
15. Milloin muutokset tapahtuivat?

LIITE 3

Kaisu Tauriainen  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

30.10.1996

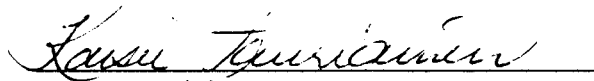
Merja Krook  
Rehtori  
Vanhan Vaasan ala-aste

### TUTKIMUSLUPA

Anon kohteliaasti, että saan tehdä haastattelututkimuksen ja muut siihen liittyvät tehtävät koulumme viidesluokkalaisille.

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa / Chydenius-Instituutissa KM-ohjelman mukaisesti. Syventäviin opintoihin kuuluu tutkielmaopintoja, käytännössä pro gradu -tutkielma. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden viihtymistä Haapavedellä ja Vaasassa. Oppilaiden nimet eivät tule julkisuuteen, ainoastaan se tieto, minkä he antavat.


Kunnioittavasti

  
Kaisu Tauriainen

---

Myönnän luvan tutkimuksen suorittamiseen Vanhan Vaasan ala-asteella.

Vaasassa 1.11.1996

  
Merja Krook

LIITE 4

Kaisu Tauriainen  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti

TUTKIMUSILMOITUS

30.10.1996

Vanhan Vaasan ala-asteen  
viidennen luokan oppilaiden  
huoltajat

TUTKIMUSILMOITUS

Ilmoitan kohteliaasti, että teen haastattelututkimuksen ja muut siihen liittyvät tehtävät koulumme viidesluokkalaisille.

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa / Chydenius-Instituutissa KM-ohjelman mukaisesti. Syventäviin opintoihin kuuluu tutkielmaopintoja, käytännössä pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden viihtymistä Vanhan Vaasan ala-asteen koulussa. Oppilaiden nimet eivät tule julkisuuteen, ainoastaan se tieto, minkä he antavat.

Kunnioitavasti



Kaisu Tauriainen  
Vanhan Vaasan ala-asteen opettaja

Suhtaudun myönteisesti tutkimuksen suorittamiseen Vanhan Vaasan ala-asteella.

Vaasassa

\_\_\_\_\_  
Huoltajan nimi

LIITE 5

Heino Holappa  
Jyväskylän yliopisto/  
Chydenius-Instituutti

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

17.10.1996

Tapio Virkamäki  
Rehtori  
Haapaveden yläaste

TUTKIMUSLUPA

Anon, että saan tehdä haastattelututkimuksen ja muut siihen liittyvät tehtävät kuudelle Haapaveden yläasteen oppilaalle.

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa / Chydenius-Instituutissa KM-ohjelmassa. Syventäviin opintoihin kuuluu tutkielmaopintoja, mikä tarkoittaa pro gradu - tutkielman tekemistä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden viihtymistä koulussa Haapavedellä ja Vaasassa. Oppilaiden nimet eivät tule missään vaiheessa esille tutkimuksessa. Oppilaiden osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

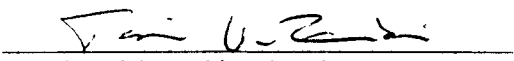
Kunnioitavasti

  
Heino Holappa

-----

Myönnän luvan tutkimuksen suorittamiseen Haapaveden yläasteella.

Haapavedellä 27.10.1996

  
Tapio Virkamäki, rehtori